

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano

Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação física e áreas de estudo do movimento humano [recurso eletrônico] / Organizador Wendell Luiz Linhares. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7247-869-4 DOI 10.22533/at.ed.694192612 1. Educação física – Pesquisa – Brasil. I. Linhares, Wendell Luiz. CDD 613.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação Física, cada vez mais, tem se configurado como um campo acadêmico-científico que possibilita o encontro e, por conseguinte, o diálogo entre diversas áreas do conhecimento. Desta forma, o presente e-book “Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano” se constitui numa obra composta por quatorze artigos científicos, os quais estão divididos em dois eixos temáticos distintos, entretanto, interdependentes. No primeiro eixo intitulado “Exercício Físico e Movimento Humano”, é possível encontrar estudos que discutem o exercício físico aplicado a sujeitos com especificidades distintas, a partir de diferentes modalidades esportivas. No segundo eixo intitulado “Educação Física Escolar, Práticas Pedagógicas e Corporais”, é possível verificar estudos que discutem diferentes aspectos da Educação Física Escolar, que vão desde a organização pedagógica das aulas, perpassando por aspectos inclusivos, práticas corporais como as lutas e as atividades circenses, até as representações sociais que são criadas por professores. Não obstante, o presente e-book reúne autores de diversos locais do Brasil e do exterior, por consequência, de várias áreas do conhecimento, contribuindo para discussões de grande relevância da Educação Física. Portanto, é com grande entusiasmo e expectativa que desejo uma boa leitura a todos.

Wendell Luiz Linhares

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A IMPORTÂNCIA DO EXERCÍCIO FÍSICO SISTEMATIZADO PARA ATLETAS DE VÍDEO JOGOS	
Rudá Gonçalves Espírito Santo	
DOI 10.22533/at.ed.6941926121	
CAPÍTULO 2	8
AVALIAÇÃO DERMATOGLÍFICA EM JOGADORES UNIVERSITÁRIOS DE VOLEIBOL	
Hugo Politano	
Fabiana Neves Politano	
Anna Paula Silvério Silva	
Douglas Tribst Costa	
Ídico Luiz Pellegrinotti	
DOI 10.22533/at.ed.6941926122	
CAPÍTULO 3	18
AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL (TDI) EM OFICINAS INCLUSIVAS DE TAEKWONDO	
Natália Monaco de Castro	
Marina Mathias Baptista Guimarães	
Thais Yuri Jo Santos	
Luan Tremante Espósito Pinheiro	
Eduardo Dias de Souza	
Gabriela Garcia Jimenez	
DOI 10.22533/at.ed.6941926123	
CAPÍTULO 4	32
EFEITOS DO EXERCÍCIO AERÓBIO NO RISCO CARDIOVASCULAR DE MULHERES EM AYACUCHO	
Oscar Gutiérrez Huamaní	
Florabel Rosario Narváez Lope	
Guadalupe Infante Escriba	
Edwin Héctor Eyzaguirre Maldonado	
Ciro Augusto Madueño García	
Juan Pariona Cahuana	
Magna Maricia Meneses Callirgos	
Jessica Rodrigues Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6941926124	
CAPÍTULO 5	44
GINÁSTICA LABORAL: PESQUISA INTERVENTIVA COM TRABALHADORES DO COMÉRCIO	
Marília Ferreira Silva	
Carmen Lucia Rocha Silva	
Luzia Samira Silva de Jesus	
Fernando Alves Ferreira	
Renata Machado de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.6941926125	

CAPÍTULO 6 51

INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MOTORAS EM ADOLESCENTES

Alan Cristian Alves Brito
Luiz Eduardo Vieira Lemos
Marco José Mendonça de Souza
Eliana da Silva Coêlho Mendonça

DOI 10.22533/at.ed.6941926126

CAPÍTULO 7 63

INFLUÊNCIAS BIOECOLÓGICAS DA PRÁTICA DA NATAÇÃO NA VIDA DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA ACOMETIDA POR AVE: UM ESTUDO DE CASO

Debora Gambary Freire Batagini
Milton Vieira do Prado Junior
Letícia do Carmo Casagrande Morandim
Luis Felipe Castelli Correia de Campos
Rubens Venditti Junior

DOI 10.22533/at.ed.6941926127

CAPÍTULO 8 79

ROTINA DE TREINO E SUPLEMENTAÇÃO NUTRICIONAL EM ATLETAS DE ALTA PERFORMANCE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Emilton Lima de Carvalho
Thiago dos Santos Maciel

DOI 10.22533/at.ed.6941926128

CAPÍTULO 9 90

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ENTRE O REAL E O DESEJADO

Flávio Alves Oliveira
Ana Cristina Santos Duarte
Miquéias Pereira dos Santos
Gênesis Oliveira Rocha
Erlan Pereira Santos
Fátima Moraes Garcia

DOI 10.22533/at.ed.6941926129

CAPÍTULO 10 105

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS SEUS PROFESSORES

Maria de Fátima Ferreira de Vasconcelos
Pedro Humberto de Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.69419261210

CAPÍTULO 11 131

LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON ESPECIAL INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

José Eugenio Rodríguez-Fernández
Jorge Rodríguez Serrada
Mary Ely Rodríguez Blanco

DOI 10.22533/at.ed.69419261211

CAPÍTULO 12	143
LUTAS CORPORAIS: DESAFIOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Dionny Felipe	
Flávio Pereira Pires	
José Roberto Gonçalves de Abreu	
Romário Guimarães Franca	
Grimaldo Patrício Ferreira	
Roberto da Silva	
Marli Quimquim	
DOI 10.22533/at.ed.69419261212	
CAPÍTULO 13	153
O CIRCO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM MATERIAIS ALTERNATIVOS	
Ana Claudia Gonçalves Cunha	
Gledys Bitencourt Correa da Silva	
Jéssica de Freitas Alvarez Simon	
Lilian Pereira dos Santos Silva	
Simone Domingues Marques de Lauro	
DOI 10.22533/at.ed.69419261213	
CAPÍTULO 14	163
O DESUSO DAS UNIDADES TEMÁTICAS NÃO-ESPORTIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luciano Barreto Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69419261214	
SOBRE O ORGANIZADOR	176
ÍNDICE REMISSIVO	177

LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON ESPECIAL INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

José Eugenio Rodríguez-Fernández

Universidade de Santiago de Compostela.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Departamento de Didácticas Aplicadas.

Área de Didáctica de la Expresión Corporal.

Santiago de Compostela, A Coruña, España.

Jorge Rodríguez Serrada

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Santiago de Compostela, A Coruña, España.

Mary Ely Rodríguez Blanco

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Santiago de Compostela, A Coruña, España.

prácticas” para garantizar una educación inclusiva centrada en el área de Educación Física con el fin de favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos/as, sin importar sus características físicas o psíquicas. Además, se recogen y analizan las experiencias personales desarrolladas y experimentadas en el centro de prácticas en vinculación a la educación inclusiva y, finalmente, se exponen las conclusiones generales.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Educación Primaria, inclusión, prácticas y estrategias inclusivas.

INCLUSION IN PRIMARY EDUCATION WITH SPECIAL EMPHASIS ON PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This documentary research analyzes a complex and at the same time transcendent concept for education and for society, inclusion. This analysis is carried out according to Primary Education, offering a particular vision of Physical Education. In the first part of this work, a theoretical framework is developed in which the legislative evolution of inclusive education in our country is visualized, the basic concept of inclusion is deepened and all that it entails for education and certain questions are posed criticisms and suggestions for improving education to make it fully inclusive. In the second part of the same “good practices”

RESUMEN: Esta investigación documental analiza un concepto complejo y a la vez trascendente para la educación y para la sociedad, la inclusión. Dicho análisis se realiza atendiendo a la Educación Primaria, ofreciendo una visión particular de la Educación Física. En la primera parte de este trabajo se desarrolla un marco teórico en el cual se visualiza la evolución legislativa de la educación inclusiva en nuestro país, se profundiza en el concepto básico de inclusión y todo lo que conlleva el mismo para la educación, y se plantean ciertas críticas y sugerencias de mejora de la educación para lograr que sea totalmente inclusiva. En la segunda parte del mismo se exponen “buenas

are exposed to ensure an inclusive education focused on the area of Physical Education in order to promote the development and learning of all / as, regardless of their physical or mental characteristics. In addition, the personal experiences developed and experienced in the center of practices linked to inclusive education are collected and analyzed and, finally, the general conclusions are exposed.

KEYWORDS: Physical Education, Primary Education, inclusion, inclusive practices and strategies.

1 | EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

1.1 Integración vs. inclusión

La sociedad actual camina con la firme intención de transformar y mejorar la educación, haciéndola accesible para todos y ofreciendo una mayor calidad a los estudiantes. La exclusión se ha de dejar a un lado, junto a la segregación y a la integración, apostando por una educación inclusiva. Pero, para llegar a esa educación de calidad, la inclusión debe estar presente en los centros y, por inclusión, se entiende un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo su exclusión dentro y desde la educación (COMITÉ PARALÍMPICO ESPAÑOL, 2014).

El concepto de inclusión, en muchas ocasiones, se confunde con el término integración. Las reformas integradoras suponen un gran cambio, pero se basan en un proceso de adición en vez de un proceso de transformación profunda de la escuela, como plantean las reformas inclusivas.

Muntaner (2010) expone que existen dos características claves que definen la integración: por un lado, comenta que esta es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, donde se encontraban apartados; ahora son integrados y tienen que adaptarse al proceso de enseñanza-aprendizaje existente y a la organización del centro. Por otro lado, en la integración se contempla que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema. Esta aportación refleja que, dentro del movimiento integrador, la responsabilidad de adaptación y aprendizaje recae únicamente en el alumnado, mientras que en la inclusión es el sistema educativo el que se adapta a este colectivo.

Es cierto que integración e inclusión pueden coincidir en el planteamiento de alguno de sus objetivos, como el de pretender la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad, pero sus filosofías son completamente diferentes. Taboada (2009), afirma que la educación inclusiva incluye el concepto de inclusión total, apostando por una escuela que acoge a la diversidad, sin exclusión alguna, condenando la existencia de modelos especiales de apoyo o de tiempos separados para cualquier alumno.

Con el paso del tiempo y, debido a los ineficaces y limitados enfoques que proponía la integración llevando a la discriminación y a la categorización innecesaria

del alumnado, los pensamientos y planteamientos se modificaron. Así, el Gobierno Vasco (citado en MUNTANER, 2010) plantea que la cuestión no está en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños y niñas concreta. Se observa de nuevo que la responsabilidad recae en el sistema educativo, con el fin de adaptarse a la población que atiende.

Rubio (2009) vuelve a incidir en el término de inclusión total e incondicional al referirse a las prácticas inclusivas mientras que en las integradoras la inserción es parcial. Además, la integración supone cambios pensados sólo para las personas con discapacidad mientras que la inclusión realiza cambios que benefician a todo el alumnado.

1.2 Necesidades Educativas Especiales

El informe Warnock, de 1978, pone de manifiesto por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), constituyendo un punto de referencia para la planificación educativa y la normalización en varios países, entre los que está España. Ruiz (citado en GONZÁLEZ, 2001), de acuerdo con el Informe Warnock, expone que las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse como extremos, pero formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, descartando la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben Educación Especial y los que “sólo” reciben Educación.

El término Necesidades Educativas Especiales que se utiliza actualmente es el resultado de una evolución no únicamente educativa, sino también social. Dicho término es el utilizado en los países desarrollados para referirse al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Así, González (2001) señala que “las necesidades se deben entender como algo circunstancial a los procesos educativos en los que cualquier alumno, dadas sus particularidades y sean cuales sean sus características intelectuales, afectivas y relacionales, requiere ayudas y respuestas curriculares concretas” (p. 336). Y Pinto (2004) vuelve a incidir en que las necesidades “deben ser abordadas por el profesor ordinario desde el propio currículum, realizando adaptaciones de manera que se facilite el desarrollo del alumno” (p. 7).

Ahora bien, para una buena organización que posibilite la formación básica del alumnado con N.E.E. es necesario el reconocimiento de su heterogeneidad; a su vez, es preciso tener en cuenta, entre otras, las diversas características del entorno escolar y de la práctica educativa. De todos modos, y teniendo en cuenta todos los avances que se han producido, estamos ante un proceso de mejora aún sin terminar ni concluir. Esta mejora se debe basar en la continua identificación de las barreras que impiden o limitan el desarrollo de una educación inclusiva, pudiendo generar Necesidades Educativas Especiales

1.3 Barreras para la participación y el aprendizaje

La adopción del término N.E.E. está íntimamente ligado a las barreras para la participación y el aprendizaje. Escribano y Martínez (2013) plantean el concepto de barreras al aprendizaje exitoso, un concepto que se basa en poder superar las dificultades entre todos los compañeros, porque lo que es bueno para uno es bueno para todos y lo que es un obstáculo para uno es un obstáculo para todos. En una escuela inclusiva hemos de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión de nuestro alumnado.

Estas barreras, como afirma Ainscow (citado en LÓPEZ, 2011), hacen referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos.

El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que, para poder eliminar las barreras que puedan existir, previamente han de ser conocidas y comprendidas por el profesorado. Se debe iniciar un proceso de análisis de por qué está ocurriendo lo que ocurre en ese contexto. Para ello, el Index for Inclusion (BOOTH; AINSCOW, 2002) puede servir como ejemplo y base para evitar las barreras y contar con el punto de vista de los protagonistas: profesorado, alumnado, familias, miembros de la comunidad escolar, entre otros.

El Index no sólo implica una planificación de un proceso de cambio vinculado a la innovación educativa, sino que también tiene como objeto generar cambios en la cultura y en los valores de la escuela, que posibiliten al alumnado y al profesorado adoptar prácticas inclusivas más allá de cualquier particularidad detectada. Este establece un proceso compuesto por cinco etapas para la mejora de los centros con el fin de adoptar dichas prácticas inclusivas (ver Figura 1):

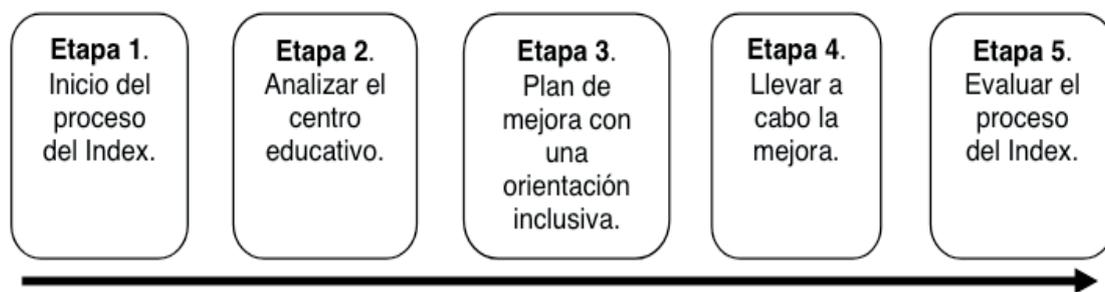


Figura 1. Proceso del Index. Creado a partir del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002).

Las barreras a las que hacemos referencia adquieren un significado social cuando se traducen en prácticas concretas que afectan a los individuos. López (citado en SÁNCHEZ, 2012) señala que son “la expresión de los obstáculos que hacen que las diferencias funcionales se conviertan en desigualdades que limiten la calidad de vida de cualquier persona” (p. 1), y distingue tres tipos:

- Barreras políticas, o las contradicciones que existen en las leyes de educación.
- Barreras culturales, vinculadas a una actitud centrada en clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (el etiquetaje).
- Barreras didácticas, referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Únicamente se avanzará hacia una educación inclusiva si existe un proceso de eliminación de barreras. Cuanto más inclusiva es la escuela y menos barreras tiene para que todo el alumnado pueda participar y aprender, menos habrá que hablar de N.E.E.; Y, un aspecto que ayudará a conseguirlo es darle una incidencia relevante a la evaluación.

1.4 El papel de la evaluación en los procesos de mejora

La evaluación desempeña un papel fundamental a la hora de mejorar el proceso educativo. Se deben encontrar momentos para analizar lo que ocurre y plantearse mejoras y cambios en el trabajo diario. Huguet (2006) señala que la evaluación proporciona informaciones indispensables para poder planificar, intervenir, modificar y hacer valoraciones de las tareas que se realizan en el aula. Se refiere a la evaluación del alumnado pero, sobre todo, a la evaluación de la tarea educativa, de la organización, de la funcionalidad, de la metodología, colaboración, coordinación o toma de decisiones, entre otros.

Para una escuela que quiere instaurar políticas de mejora, Cumellas y Estrany (2006) indican que es importante realizar una evaluación formativa, es decir, vinculada a la enseñanza-aprendizaje y, también, una evaluación final con el objetivo de detectar lo que hay que mejorar. Además de estas, la evaluación reflexiva puede resultar clave. Crear situaciones de intercambio comunicativo donde se expresen los sentimientos y las emociones generadas.

Si un sistema pretende trabajar de forma colaborativa debe considerar las relaciones humanas, cuidando que estas se sientan acogidas y aceptadas. Es importante, a la hora de evaluar, respetar los diferentes ritmos y capacidades de aprendizaje de cada alumno. Debemos informarle de los resultados de las observaciones que se han hecho para orientarles en su aprendizaje y también informar a la familia, a quién se debe comunicar los resultados para que se conozca y pueda colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de los resultados de las evaluaciones refleja y concreta la perspectiva inclusiva que posee el centro. El instrumento de evaluación ofrece una ayuda educativa a todo el alumnado. Para construir aulas inclusivas en las que todos los educandos puedan aprender y participar, sea cual sea su nivel de aprendizaje o grado de discapacidad, todos los docentes deben colaborar unos con otros, asumiendo responsabilidades sea cual sea su área de conocimiento. Así podrán evaluar y analizar

las situaciones y las potencialidades del alumnado. Como señalan Coll y Onrubia (2002), una escuela inclusiva sólo podrá serlo si pone en práctica una evaluación inclusiva.

1.5 Críticas y sugerencias de mejora para favorecer una educación inclusiva

El desarrollo de una educación inclusiva plantea nuevos pensamientos y retos a los profesionales de la educación. Los procesos de cambio hacia escuelas realmente inclusivas no son fáciles ni cómodos, tal y como plantea Huguet (2006), ya que implican cambios y retos personales y profesionales que muchos centros y profesores no se sentirán capaces de materializar si no existe una cierta estimulación, apoyo y formación que los acompañe.

Hernández, Bofill y Niort (2012) creen que la experiencia del profesorado en general y el de Educación Física en particular, con el alumnado con N.E.E. es relativamente alta pero, las estrategias para intervenir con el alumnado con N.E.E., son bajas. En este mismo sentido gran parte de los docentes en activo no tuvieron formación inicial en adaptación de programas, adaptación de tareas, y test. En consecuencia, muchos de ellos siguen utilizando el ensayo y error como estrategia didáctica más frecuente.

Algunos estudios indican que puede existir una inquietud, incomodidad o malestar por parte de los docentes al tener estudiantes con discapacidad en sus aulas por no saber cuál es la manera más adecuada de llevar a cabo una educación inclusiva. De nuevo la preparación y la formación del profesorado tienen un papel fundamental. Suriá (2012) plantea que la inclusión lleva consigo una mayor implicación del profesorado, indicando que deben formarse continuamente y, además, actualizarse, otro aspecto por el cual se puede originar cierto malestar hacia dicha inclusión. En su estudio también se señala que el profesorado de menor edad manifiesta estar menos preparado que aquellos con más experiencia. El nivel de estrés y de tensión se presenta en mayor grado en los menos experimentados.

Además de la formación docente, se debe prestar atención a ámbitos más globales, es decir, la Administración, el currículo, el sistema en general. Sinisi (2010) plantea que el cambio de paradigma que propone la educación inclusiva actual puede estar encubriendo u ocultando la exclusión de los niños y niñas que no se adaptan a un modelo de alumnado creado previamente. En este sentido, Sánchez (2015) realiza la siguiente reflexión: ¿Puede haber inclusión en un sistema educativo ya creado en su momento para unos cuantos? Partir de aquello que lleva más de cincuenta años establecido no parece la manera más adecuada, y para la verdadera inclusión habría que partir de cero, realizar cambios desde su raíz, indica.

Calvo y Verdugo (2012) comparten las mismas ideas y se cuestionan aspectos similares. Ambos señalan que, con menos profesores en el centro, más alumnado en el aula y menos especialistas de apoyo, ¿qué podemos esperar? Probablemente los límites con los que nos encontramos reducen las prácticas inclusivas, limitan el ánimo

y el esfuerzo de profesionales y familias, y limitan los cambios organizacionales y metodológicos básicos en este proyecto.

En relación con el currículum, López (2011) indica que se habla de un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. La Administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de estas. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado.

2 | PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

La participación de niños y jóvenes en las prácticas físicas y deportivas favorece a su desarrollo a todos los niveles (físico, psíquico, social, afectivo...), y puede ser también una poderosa herramienta para favorecer la inclusión educativa, tal y como indican Cecchini, González, Méndez, Fernández, Contreras y Romero (2008)). En este mismo sentido, se pronuncia Ríos (2017), observando en la Educación Física aspectos tan importantes como la cooperación entre el alumnado, la mejora de su autoestima y diversidad de valores que contribuyen a una educación de calidad. Pero la enseñanza de la Educación Física debe ser correctamente gestionada, pues situaciones tan motivantes como pueden ser las actividades competitivas, pueden traducirse en todo lo contrario, generando estrés, frustración, rechazo o continuos conflictos entre pares, como sugiere Gutiérrez (2004).

El Currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Galicia plantea, en el área de Educación Física, que su finalidad principal es la competencia motriz del alumnado, que curiosamente no es una competencia clave del currículo, siempre de forma coherente y en concordancia al nivel de desarrollo psicomotor, prestando especial sensibilidad a la atención a la diversidad en las aulas, utilizando estrategias inclusivas y buscando la integración de los conocimientos, actitudes, procedimientos y sentimientos vinculados a la conducta motora. Además, añade que las actividades deben ayudar al desarrollo de las relaciones entre el alumnado, al respecto entre ellos, a la colaboración, el trabajo en equipo o la resolución de conflictos, entre otras.

Ahora bien, ¿cuáles son las estrategias inclusivas de las que habla el currículo y cómo se llevan a cabo teniendo en cuenta la diversidad del aula? Trataremos de identificar y analizar prácticas vinculadas a la inclusión.

2.1 Educación Física Adaptada (AFA)

Ríos (2005) habla de Educación Física Adaptada (AFA) como un proceso de identificación y solución de las diferencias individuales en esta área. En función de dichas necesidades, el profesor deberá llevar a cabo una programación de

trabajo que contemple el tipo de adaptación requerida. Se trata así de un nivel de individualización de la enseñanza que contemple la necesidad del alumnado de cara a su progreso.

Sherrill (citado en MENDOZA, 2009) define la AFA como “un cuerpo de conocimiento multidisciplinar dirigido a la identificación y solución de diferencias en la actividad física” (p. 12) y Pérez, Reina y Sanz (2012) señalan que el deporte adaptado engloba a todas aquellas modalidades deportivas que se adaptan al colectivo de personas con algún tipo de discapacidad, bien porque se realizaron adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de ese colectivo, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica.

2.2 Prácticas, estrategias y adaptaciones inclusivas

Destacamos en primer lugar el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Hellison. Como apuntan Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín (2005) esta propuesta fue desarrollada con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes desarrollen sus capacidades personales, sociales y su responsabilidad. Esta combina el desarrollo social, es decir, esfuerzo y autogestión, con la integración social, es decir, respeto a los sentimientos y derechos de los demás y escuchar y ponerse en el lugar de los otros. Además, su aplicación favorece a la inclusión de los educandos en el aula.

Según Tarín (2015), dicho programa permite a los participantes, a través de la vivencia del respeto, del disfrute del éxito y de la progresiva adquisición de poder y capacidad de decisión, aprender respeto, empatía, valor del esfuerzo y capacidad de autogestión.

Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez (2011) reflejan en su estudio los efectos percibidos por el profesorado que desarrollaron el Programa de Responsabilidad Personal y Social con el alumnado. Se destaca, entre otros aspectos, el aprendizaje de habilidades sociales que les ayudan a relacionarse entre ellos de un modo responsable y a solucionar los conflictos de forma pacífica. Aprenden a ser personas más predispuestas al diálogo, generando experiencias positivas. Cecchini, Montero y Peña (2003) también destacan la efectividad de este programa, indicando que aspectos como la violación de las reglas del juego, los comportamientos violentos o el juego duro, experimentaron un retroceso significativo.

Otra clave para la inclusión en la clase de Educación Física son los recursos humanos, más allá del docente. Hernández et al. (2012) destacan el apoyo de una o varias personas en el aula. Por un lado, otorgar a un alumno un papel de tutor en la clase, ya que favorece la participación e inclusión del alumnado con discapacidad. Por otro lado, el profesor asistente o la ayuda de especialistas, que ayuda al docente de Educación Física ante necesidades educativas severas, llegando a mejorar el rendimiento del alumnado.

Según Rios (2009) se pueden desarrollar en el aula de Educación Física diversas prácticas que favorezcan la inclusión y que pueden facilitar la participación activa y efectiva del alumnado con algún tipo de discapacidad:

- La educación en actitudes y valores.
- El aprendizaje cooperativo.
- La enseñanza multinivel, dividiendo las actividades según su dificultad y adaptándose a las posibilidades de cada alumno.
- La adaptación de tareas, diseñando actividades para que aquellos con mayores problemas alcancen el nivel deseado.
- La compensación de las limitaciones (gestión de la competición, equilibrio en las adaptaciones, diferentes roles, etc...).
- Compartir el deporte adaptado.
- El asesoramiento y apoyo, recurriendo al asesoramiento de especialistas del propio centro o externos, coincidiendo con Hernández et al. (2012). Debe evitarse la dependencia del alumno con el especialista, implicando a sus compañeros para que faciliten apoyo y colaboración.

Otro aspecto a tener en cuenta para favorecer la inclusión del alumnado son las adaptaciones curriculares individualizadas, tal y como se recoge en el currículum de Educación Primaria en España. Según González (2010) existen dos tipos de adaptaciones:

- Adaptaciones curriculares poco significativas: se refiere a modificaciones en la organización de los recursos humanos, distribución de espacios, disposición en el aula y métodos de comunicación, entre otras. No afectan a los objetivos educativos ni quedarán plasmadas en el expediente del alumnado.
- Adaptaciones curriculares significativas: este tipo de modificaciones sí afectan a los elementos básicos del currículo: objetivos, metodología, evaluación y contenidos. Sólo se ha de llegar a este tipo de adaptaciones si ya se han agotado las anteriores posibilidades. Además, estas sí constarán en el expediente del alumnado.

Todas estas propuestas de mejora y prácticas inclusivas tienen como objetivo el desarrollo de una Educación Física de calidad. De acuerdo con la National Association for Sport and Physical Education (citado en ARRIBAS; FERNÁNDEZ, 2015) para ofrecerla se debe cumplir con:

- Oportunidades para aprender: se habla de un tiempo semanal para que los docentes desarrollen programas adecuados a las características de su alumnado.

- Enseñanza apropiada: sesiones bien diseñadas y uso de estrategias metodológicas que promuevan la máxima participación e inclusión del alumnado con independencia de su nivel motriz o condición física.
- Contenidos significativos, que se orientan al desarrollo físico, mental, social y emocional de cada estudiante. Además, también se deben incluir, en las clases de educación física, propuestas orientadas a promover las relaciones mediante la práctica motriz.
- Evaluación del alumnado y del programa a través de diferentes acciones y recursos para valorar los logros del alumnado y del programa desarrollado.

Cumellas y Estrany (2006) establecen una serie de funciones del profesorado de Educación Física para propiciar una Educación Física Inclusiva:

- Estar bien informado sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo físico del alumnado con discapacidad para programar correctamente los objetivos y contenidos.
- Adaptar el currículum escolar al alumnado con N.E.E.
- Garantizar un equilibrio entre el alumnado con N.E.E. y la adquisición del currículum de Primaria.
- Tener en cuenta las necesidades del estudiante, limitaciones, opinión, sugerencias, entre otras.
- Provocar que el estudiante se enfrente a dificultades que pueda llegar a resolver.
- Utilizar estrategias para que el estudiante adquiera seguridad y mayor habilidad con su cuerpo.
- Conseguir que el grupo de clase sea tolerante y valore a las personas por lo que son y no por lo que les falta.
- Tener muy presente a la familia a la que se debe ir asesorando.
- El trabajo en equipo, estrategia imprescindible en la respuesta a la diversidad.

REFERENCIAS

ARRIBAS, Higinio; FERNÁNDEZ, David. **Deporte adaptado y escuela inclusiva**. Barcelona: Graó, 2015.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002.

CALVO, María Isabel; VERDUGO, Miguel Ángel. Educación inclusiva. ¿Una realidad o un ideal? **Edetania**, n. 41, p. 17-30, 2012.

CECCHINI, José; GONZÁLEZ, Carmen; MÉNDEZ, Antonio; FERNÁNDEZ, Javier; CONTRERAS, Onofre; ROMERO, Santiago. Metas sociales y de logro, persistencia–esfuerzo e intenciones de

práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. **Psicothema**, v.20, n.2, p. 260-265, 2008.

CECCHINI, José; MONTERO, Javier; PEÑA, José. Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. **Psicothema**, v.15, n.4, p. 631-637, 2003.

COLL, César; ONRUBIA, Javier. Evaluar en una escuela para todos. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 318, p. 50-54, 2002.

COMITÉ PARALÍMPICO ESPAÑOL. **La inclusión en la actividad física y deportiva**. Badalona: Paidotribo, 2014.

CUMELLAS, Montserrat; ESTRANY, Carles. **Discapacidades motoras y sensoriales en Primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física**. Barcelona: INDE, 2006.

ESCARTÍ, Amparo; GUTIÉRREZ, Melchor; PASCUAL, Carmina; MARÍN, Diana. **Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte**. Barcelona: Graó, 2005.

ESCRIBANO, Alicia; MARTÍNEZ, Amparo. **Inclusión Educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos**. Madrid: Narcea, 2013.

GONZÁLEZ, María Pilar. Necesidades educativas especiales. **Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, n.7, p. 333-344, 2001.

GONZÁLEZ, Enrique. Necesidades educativas especiales en Educación Física. **Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas**, n. 36, p. 1-9, 2010.

GUTIÉRREZ, Melchor. El valor del deporte en la educación integral del ser humano. **Revista de Educación**, n. 335, p. 105-126, 2004.

HERNÁNDEZ, Francisco Javier; BOFILL, Ana; NIORT, Jannick. **Inclusión en Educación Física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes**. Barcelona: INDE, 2012.

HUGUET, Teresa. **Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva**. Barcelona: Graó, 2006.

LÓPEZ, Miguel. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. **Innovación Educativa**, n. 21, p. 37-54, 2011.

MENDOZA, Nuria. **Propuestas prácticas de educación física inclusiva para la etapa de Secundaria**. Barcelona: INDE, 2009.

MUNTANER, Joan Jordi. De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. In: ARNAIZ, Pilar; HURTADO, M^a Dolores; SOTO, Francisco Javier. **25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en e ámbito educativo, laboral y comunitario**. Murcia, Consejería de Educación, 2010, p. 1-24.

PASCUAL, Carmina; ESCARTÍ, Amparo; LLOPIS, Ramón; GUTIÉRREZ, Melchor. La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social en los estudiantes. **Ágora para la E.F. y el Deporte**, v. 3, n. 13, p. 341-361, 2011.

PÉREZ, Javier; REINA, Raúl; SANZ, David. La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v.7, n.21, p. 213-224, 2012.

PINTO, José. **Educación Especial. Necesidades Educativas Especiales**. Castilla y León:

Observatorio de la Discapacidad de Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2004.

RÍOS, Merche. **Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad**. Barcelona: Paidotribo, 2005.

RÍOS, Merche. La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. **Ágora para la EF y el Deporte**, n. 9, p. 83-114, 2009.

RÍOS, Merche. El deporte como recurso educativo en la inclusión social. **Revista d` Intervenció Socioeducativa**, n. 65, p. 44-56, 2017.

RUBIO, Francisco. Principios de Normalización, Integración e inclusión. **Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas**, n.19, p. 1-9, 2009.

SÁNCHEZ, María Azucena. **El concepto de Barreras al Aprendizaje y la Participación**. Biblioteca Virtual sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, 2012. Recuperado de: <https://bit.ly/2J1j0gW>. Acceso el 24 de agosto de 2019.

SÁNCHEZ, Mercedes. La inclusión educativa a debate. **Revista La Marea** [online], 2015. Recuperado de: <https://bit.ly/2snsHMo>. Acceso el 24 de agosto de 2019.

SINISI, Liliana. Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? **Boletín de Antropología y Educación**, n. 1, p. 11-14, 2010.

SURIÁ, Raquel. Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 23, n. 3, p. 96-109, 2012.

TABOADA, Noemí. Diferencias entre integración e inclusión. **Publicaciones didácticas**, n. 2, p. 273-283, 2009.

TARÍN, Salvador. Una propuesta práctica para trabajar los niveles de responsabilidad del Programa de responsabilidad personal y social. **Didáctica de la Educación Física**, n. 50, p. 44-47, 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

Wendell Luiz Linhares: Possui graduação plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2011), especialização “Lato Sensu” em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2011). Em 2016 concluiu sua segunda graduação, sendo o curso de licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e em 2019 se tornou Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG). Seus estudos têm como objeto o Esporte, sobretudo, o Futebol, tendo pesquisado suas diversas manifestações durante a graduação e pós-graduação. Atualmente têm desenvolvido pesquisas relacionadas ao processo de “identificação e pertencimento clubístico” e atua como docente da disciplina de Educação Física na Rede Particular de Ensino da cidade de Ponta Grossa – Paraná.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agilidade 4, 6, 8, 69

Artes marciais 18, 19, 21, 22, 25, 152, 168, 169

Atletas 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 20, 64, 68, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 95, 108

Aulas de educação física 31, 60, 90, 96, 103, 154, 155, 162, 163, 172, 175

Autonomia 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 52, 66, 68, 73, 75, 78, 100

C

Capacidades físicas 8, 29, 60, 95, 96, 120, 126

Cardiovascular 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43

Circo 153, 154, 155, 156, 162

Conteúdos não-esportivos 163

Coordenação motora 11, 15, 22, 29, 51, 60, 126, 155, 167

Cyber atleta 1, 2, 3, 4, 5, 6

D

Deficiência 4, 18, 19, 20, 29, 30, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78

Dermatoglifia 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17

Docentes 90, 103, 135, 136, 139, 146, 151, 173, 174

E

Educação física escolar 31, 51, 60, 94, 96, 99, 102, 103, 105, 107, 110, 112, 114, 115, 118, 120, 121, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 143, 145, 147, 153, 154, 155, 162, 165, 174, 175

Educación física 42, 102, 103, 104, 131, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Educación primaria 131, 137, 139

Esporte de participação 19

Esporte eletrônico 1, 2, 3, 6

Estudantes 38, 40, 51

Estudo de caso 63, 64, 69, 77, 78, 104

Exercício aeróbio 32, 37, 40, 41

Exercício físico 1, 3, 4, 5, 6, 7, 37, 41, 48, 66, 95, 101

F

Fisioterapia 19, 21, 22, 26, 72, 77

G

Ginástica laboral 44, 50

I

Inclusión 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

L

Luta corporal 143, 145, 151

M

Materiais alternativos 153, 166

Músculos 67, 69, 79, 86, 87, 164

N

Natação 29, 37, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 88

P

Pessoa com deficiência 19, 29, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78

Práticas y estrategias inclusivas 131

Prática pedagógica 16, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 123, 128, 129, 151, 152, 174

Pressão arterial 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41

Promoção da saúde 41, 44, 45, 46, 50, 95, 96, 97, 101

R

Representações sociais 105, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 126, 128, 129

Risco 4, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 46, 58, 60, 65, 80

S

Saúde 5, 6, 8, 10, 11, 19, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 61, 65, 77, 79, 80, 81, 82, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 108, 113, 115, 117, 118, 121, 122, 125

Saúde escolar 51

T

Tecnologia 2, 51, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 173

Teoria bioecológica do desenvolvimento humano 64, 67, 70, 76

Trabalhador lojista 44

Treinamento esportivo 79, 97

U

Unidades temáticas 163, 164, 165

Universitário 8, 175, 176

V

Vídeo jogos 1, 3

Voleibol 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 88

