

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Otávio Rodrigues de Paula

Sistematização e trajetória histórico-pedagógica da Paradaça no Brasil

Juiz de Fora

2025

Otávio Rodrigues de Paula

Sistematização e trajetória histórico-pedagógica da Parada no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Lúcia Ferreira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paula, Otávio Rodrigues de.
Sistematização e trajetória histórico-pedagógica da Paradação no Brasil / Otávio Rodrigues de Paula. -- 2025.
202 f. : il.

Orientadora: Eliana Lúcia Ferreira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Paradação. 2. Práticas de Ensino. 3. Acessibilidade Esportiva. 4. Estilos de Ensino. 5. Dança em Cadeira de Rodas. I. Ferreira, Eliana Lúcia, orient. II. Título.

Otávio Rodrigues de Paula

Sistematização e trajetória histórico-pedagógica da Parada no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 26 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Eliana Lucia Ferreira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Selva Maria Guimarães Barreto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Maria Beatriz Rocha Ferreira
Universidade do Texas em Austin

Dr(a). Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos Santos
Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 05/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Lucia Ferreira, Professor(a)**, em 06/10/2025, às 02:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 06/10/2025, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Rocha Ferreira, Usuário Externo**, em 07/10/2025, às 02:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos Santos, Usuário Externo**, em 08/10/2025, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Selva Maria Guimaraes Barreto, Professor(a)**, em 09/10/2025, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2601468** e o código CRC **86447CB0**.

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, meus primeiros mestres, pela formação acadêmica e, sobretudo, pela formação para a vida. A vocês devo cada valor, cada gesto de cuidado e cada lição de coragem e dignidade que moldaram quem sou e sustentaram esta caminhada.

À minha esposa Jéssica, pelo amor, pela paciência e pela parceria diária; por acreditar em mim mesmo nos momentos de incerteza e por ser presença fundamental em cada conquista desta trajetória.

Aos meus irmãos, companheiros de jornada, que sempre estiveram presentes com apoio, amizade e incentivo incondicional.

Aos meus sobrinhos e afilhados, que me inspiram a acreditar no futuro e a renovar constantemente a esperança.

À minha família como um todo, pelo suporte, pelo carinho e pela força coletiva que sempre me ampararam e me lembraram da importância do pertencimento e das raízes que nos sustentam.

Esta vitória é nossa.

AGRADECIMENTOS

A todos os sujeitos desta pesquisa, meu profundo agradecimento. Aos professores, técnicos e, sobretudo, às pessoas com deficiência que compartilharam suas experiências, abriram suas histórias e dedicaram seu tempo a este estudo. Em especial, registro meu reconhecimento aos grupos de Paradaça observados e aos entrevistados que aceitaram revisitar suas trajetórias para contribuir com a construção deste trabalho.

De modo particular, agradeço aos professores Fernanda, Luciene, Alexandre, Luciana e Mauro, que me acolheram em suas aulas e atividades, permitindo a observação *in loco* e contribuindo de maneira inestimável para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, ainda, pela forma como me receberam em suas cidades, proporcionando condições de pesquisa e um ambiente de acolhimento e amizade que levarei comigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), espaço que me acolheu academicamente e me proporcionou amadurecimento intelectual e humano.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Eliana Lúcia Ferreira, pelo rigor científico, pela clareza na condução acadêmica e pela dedicação em assegurar que seus orientandos alcancem êxito em suas trajetórias. Sua orientação firme, objetiva e comprometida foi decisiva para que eu percorresse este caminho com responsabilidade, disciplina e confiança na construção desta tese.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, que gentilmente aceitaram avaliar este trabalho: Prof.^a Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira, Prof. Dr. Marco Aurélio Gonçalves Nobrega dos Santos, Prof.^a Dra. Selva Maria Guimarães Barreto e Prof. Dr. Eduardo Magrone. Agradeço também às professoras Dra. Camila Fernanda Costa e Cunha Moraes Brandão e Dra. Janine Lopes Carvalho, que aceitaram compor a banca como suplentes, contribuindo com sua disponibilidade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa de estudos (BPG-00021-22), especificamente ao Programa de Capacitação em Recursos Humanos (PCRH).

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em especial à Unidade Divinópolis, pelo apoio institucional que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Aos colegas e amigos do Departamento de Educação Física da

UEMG/Divinópolis, agradeço pela parceria, pelo incentivo e pela compreensão nos momentos de maior dedicação à pesquisa.

Aos amigos e amigas que acompanharam esta jornada, seja com palavras, escuta ou gestos de apoio, deixo meu reconhecimento pela presença que tantas vezes renovou minhas forças. Em especial, aos amigos do NGIME – Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância, companheiros de estudo e de vida acadêmica, pela parceria neste percurso.

À minha família, meu alicerce, agradeço pelo amor incondicional, pelo incentivo permanente e pela paciência diante das ausências impostas pelo doutorado e pela vida acadêmica com um todo. Vocês me ensinaram, em cada gesto, que a educação é também um ato de afeto, resistência e esperança.

Não poderia deixar de registrar a oportunidade ímpar que tive ao morar em Barbacena, na casa de minha tia, hoje Madrinha Rita. Se minha vida escolar teve início em Bias Fortes, foi em Barbacena que, de fato, se iniciou minha vida acadêmica. Ali pude conviver com pessoas que, de diferentes formas, me incentivaram e despertaram em mim o desejo pelos estudos. Exemplos e aprendizados que carrego comigo e que permanecem como referência ao longo da minha trajetória.

Por fim, a Deus, pela vida, pela saúde e pela oportunidade de chegar até aqui, cruzando meu caminho com tantas pessoas especiais. Se este trabalho hoje se concretiza, é porque “até aqui o Senhor nos trouxe”.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral sistematizar e analisar o processo histórico-pedagógico da Paradaança no Brasil. Trata-se de uma modalidade adaptada de dança de salão, praticada por pessoas com deficiência. A pesquisa buscou compreender como se configuram os processos formativos da Paradaança, considerando (a) a reconstrução de sua trajetória histórica e institucional; (b) a observação e análise das práticas pedagógicas e estilos de ensino adotados por professores e técnicos; e (c) a identificação dos suportes e barreiras vivenciados por seus protagonistas em diferentes contextos. O percurso metodológico foi qualitativo, combinando entrevistas, observações de aulas e análise documental, com foco na trajetória da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR). Os resultados foram organizados em três eixos principais: (1) reconstrução histórica da inserção e consolidação da Paradaança no país, com destaque para o papel da CBDCCR e suas articulações com universidades, atores sociais e eventos nacionais e internacionais; (2) análise das práticas de ensino observadas em aulas, interpretadas à luz da Teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth, revelando estratégias, adaptações e recursos empregados; e (3) mapeamento dos suportes e barreiras que atravessam a modalidade, em dimensões afetivas, pedagógicas, institucionais, estruturais e simbólicas. Os dados evidenciam que a formação na Paradaança ocorre predominantemente de forma empírica, colaborativa e sensível às singularidades dos praticantes, sustentada por vínculos afetivos, participação em eventos, apoio familiar, compromisso docente e parcerias com universidades. Em contrapartida, persistem barreiras relacionadas à ausência de políticas públicas estruturadas, à precariedade da infraestrutura, à sobrecarga dos professores e à invisibilidade social da modalidade. Conclui-se que a Paradaança se constitui como um campo histórico-pedagógico em construção, sustentado por afetos, resistências e práticas criativas, mas atravessado por disputas por reconhecimento e permanência. A pesquisa oferece contribuições ao campo da Educação e do Paradesporto, reunindo subsídios teórico-metodológicos. Esses podem orientar a formação docente, as políticas públicas e a valorização da Paradaança como prática artística, esportiva, pedagógica e cultural no Brasil.

Palavras-chave: Paradaança. Práticas de Ensino. Acessibilidade Esportiva. Estilos de Ensino. Dança em Cadeira de Rodas.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to systematize and analyze the historical-pedagogical development of Para Dance Sport in Brazil. It is an adapted form of ballroom dance practiced by people with disabilities. The research sought to understand how the formative processes of Para Dance Sport are configured, considering (a) the reconstruction of its historical and institutional trajectory; (b) the observation and analysis of teaching practices and teaching styles adopted by teachers and coaches; and (c) the identification of the supports and barriers experienced by its protagonists in different contexts. The methodological approach was qualitative, combining interviews, classroom observations, and documentary analysis, with a focus on the trajectory of the Brazilian Confederation of Wheelchair Dance (CBDCR). The results were structured in three axes: (1) historical reconstruction of the insertion and consolidation of Para Dance Sport in Brazil, highlighting the role of the CBDCR and its articulation with universities, social actors, and events; (2) analysis of teaching practices interpreted in light of Mosston and Ashworth's Teaching Styles Theory, revealing strategies, adaptations, and resources employed; and (3) mapping of supports and barriers in affective, pedagogical, institutional, structural, and symbolic dimensions. Findings indicate that training in Para Dance Sport occurs mainly through empirical and collaborative practices, sensitive to the singularities of practitioners, and supported by affective bonds, family engagement, teacher commitment, participation in events, and partnerships with universities. Conversely, barriers persist due to the lack of structured public policies, precarious infrastructure, teacher overload, and the social invisibility of the modality. The study concludes that Para Dance Sport constitutes a historical-pedagogical field in construction, sustained by affections, resistances, and creative practices, yet crossed by disputes for recognition and continuity. By systematizing this trajectory, the research contributes to Education and Paraspport, offering theoretical and methodological insights to guide teacher training, public policies, and the recognition of Para Dance Sport as an artistic, sporting, pedagogical, and cultural practice in Brazil.

Keywords: Para Dance Sport. Teaching Practices; Sport Accessibility. Teaching Styles. Wheelchair dance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Atividades iniciais na Dança em Cadeira de Rodas.....	16
Figura 2	–	Coleta de dados durante o mestrado.....	17
Figura 3	–	Curso de Classificação Funcional.....	18
Quadro 1	–	Estudos incluídos na revisão narrativa.....	29
Quadro 2	–	Artigos Científicos sobre DECR	38
Quadro 3	–	Dissertações e Teses sobre DCR e DECR.....	42
Quadro 4	–	Resumos publicados nos Anais dos SIDCR.....	45
Quadro 5	–	Linha do tempo da Dança em Cadeira de Rodas.....	59
Figura 4	–	Linha do tempo da Dança em Cadeira de Rodas.....	60
Figura 5	–	Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth.....	78
Quadro 6	–	Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth.....	79
Quadro 7	–	Companhias de DCR.....	89
Quadro 8	–	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	90
Figura 6	–	Observação in loco da Companhia Studio LAS.....	94
Figura 7	–	Observação in loco da Cia Bambulêartes.....	95
Figura 8	–	Observação in loco da Cia de Dança Mauro Santos.....	96
Figura 9	–	Translado de Belém/PA para Igarapé-Miri/PA.....	97
Figura 10	–	Observação in loco em Igarapé-Miri/PA.....	97
Figura 11	–	Observação in loco da Companhia Top Action.....	98
Quadro 9	–	Protocolo de Análise do Discurso.....	101
Quadro 10	–	Linha do tempo dos eventos promovidos pela CBDCCR.....	104
Quadro 11	–	Cursos e ações formativas em Paradaança.....	107
Quadro 12	–	Observações de campo.....	109
Quadro 13	–	Síntese das estratégias pedagógicas observadas.....	110
Quadro 14	–	Organização das aulas.....	111
Quadro 15	–	Sequência das Aulas.....	111
Quadro 16	–	Componentes do Rendimento Esportivo.....	113
Quadro 17	–	Suportes identificados na Paradaança Esportiva.....	114
Quadro 18	–	Barreiras identificadas na Paradaança Esportiva.....	115
Quadro 19	–	Estilos de ensino: evidências e estratégias de transição	150

Quadro 20	–	Adaptação didática e atenção individualizada152
Quadro 21	–	Integração entre técnica e expressividade.....154
Quadro 22	–	Feedback e fortalecimento emocional156
Quadro 23	–	Formação docente e construção coletiva do saber158
Figura 12	–	Componentes do Rendimento Esportivo na Paradaça.....160
Quadro 24	–	Definições dos componentes do rendimento esportivo.....161
Figura 13	–	Componente técnico da Paradaça.....162
Figura 14	–	Componente físico na Paradaça.....163
Figura 15	–	Componente psicológico na Paradaça.....163
Figura 16	–	Componente tático na Paradaça.....164
Figura 17	–	Componente ambiental na Paradaça.....165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBD CR** – Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas
- CBDECR** – Campeonatos Brasileiros de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCR** – Dança em Cadeira de Rodas
- DECR** – Dança Esportiva em Cadeira de Rodas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPC** – *International Paralympic Committee* (Comitê Paralímpico Internacional)
- IWAS** – *International Wheelchair and Amputee Sports Federation*
- MADCR** – Mostra Artística de Dança em Cadeira de Rodas
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Ministério da Saúde
- ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- ONG** – Organização Não Governamental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCD** – Pessoa com Deficiência
- SIDCR** – Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas
- SIGA** – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
- UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- UFV** – Universidade Federal de Viçosa
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- UNIMEP** – Universidade Metodista de Piracicaba
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- WHO** – *World Health Organization* (Organização Mundial da Saúde)

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA NA PARADANÇA.....	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 PESQUISA EM BASE DE DADOS INTERNACIONAIS	27
2.2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE DECR	36
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	48
3.1 ESPORTE ADAPTADO E PARADANÇA NO BRASIL	49
3.2 PARADANÇA E ESTILOS DE ENSINO	62
3.3 ACESSIBILIDADE ESPORTIVA	81
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	88
4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	88
4.3 CORPUS DE ANÁLISE	91
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	99
4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	102
5 RESULTADOS.....	103
5.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PARADANÇA NO BRASIL	103
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	109
5.3 SUPORTES E BARREIRAS NA PARADANÇA	113
6 DISCUSSÕES.....	117
6.1 SISTEMATIZAÇÃO HISTÓRICO-PEDAGÓGICA DA PARADANÇA.....	117
6.2 PRÁTICAS E ESTILOS DE ENSINO	141
6.3 SUPORTES E BARREIRAS NA PARADANÇA	166
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICE A – Roteiro Entrevista	199
APÊNDICE B – ROTEIRO OBSERVAÇÕES	200
ANEXO A – APROVAÇÃO CEP	201

MINHA TRAJETÓRIA NA PARADANÇA

“Nada é impossível para uma mente determinada”
(Autor desconhecido).

Minha trajetória¹ acadêmica tem suas raízes na graduação em Educação Física, realizada entre os anos de 2002 e 2006. Foi nesse período, especificamente em 2004, que iniciei minha aproximação com a Dança em Cadeira de Rodas (DCR), ao ser selecionado para um projeto de Iniciação Científica intitulado *Desenvolvimento de Métodos de Dança em Cadeira de Rodas*. A proposta estava centrada em análises biomecânicas do conjunto cadeira de rodas/cadeirante, o que me levou, naquele mesmo ano, a acompanhar in loco o III Campeonato Brasileiro de Dança em Cadeira de Rodas, realizado em São Paulo — minha primeira vivência direta com o universo competitivo da modalidade.

A partir desse contato inicial, passei a integrar o GPAFA (Grupo de Pesquisa em Atividade Física Adaptada), atual NGIME – Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujo objetivo principal é promover e expandir o conhecimento nas áreas de acessibilidade educacional, análise do movimento humano, discurso corporal e ensino a distância, por meio de pesquisas científicas e desenvolvimento de atividades acadêmicas colaborativas. O grupo busca também colaborar com outras instituições e pesquisadores, contribuindo para a produção e disseminação de conhecimento em Educação Física Inclusivas e áreas correlatas, com ênfase em práticas inclusivas e inovadoras no ensino e na aprendizagem.

Um dos pilares do NGIME também tem sido a realização do trabalho de difusão e promoção da dança em cadeira de rodas, com expressiva contribuição no avanço dessa área com pesquisas e promoção de cursos de capacitação.

A partir da minha inserção com o grupo, meu envolvimento com a DCR se intensificou: participei dos Campeonatos Brasileiros também nos anos de 2005 (realizado em Juiz de Fora) e 2006 (Piracicaba), consolidando minha experiência prática e observacional. Em 2005, atuei como monitor da disciplina Organização e

¹ Nesta seção, opto pela utilização da primeira pessoa do singular em razão da natureza autobiográfica do relato, ressalto que as demais seções do trabalho permanecem redigidas em terceira pessoa, conforme convenção acadêmica adotada ao longo do texto.

Administração da Educação Física e do Desporto e colaborei na organização das filmagens dos cursos ministrados por professores estrangeiros durante o IV Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas (SIDCR). No ano seguinte, estive presente no V SIDCR, realizado em Piracicaba, onde apresentei um trabalho, fruto da iniciação científica.

A figura abaixo é uma montagem de fotografias de alguns destes momentos relatados durante a graduação.

Figura 1 – Atividades iniciais na Dança em Cadeira de Rodas.

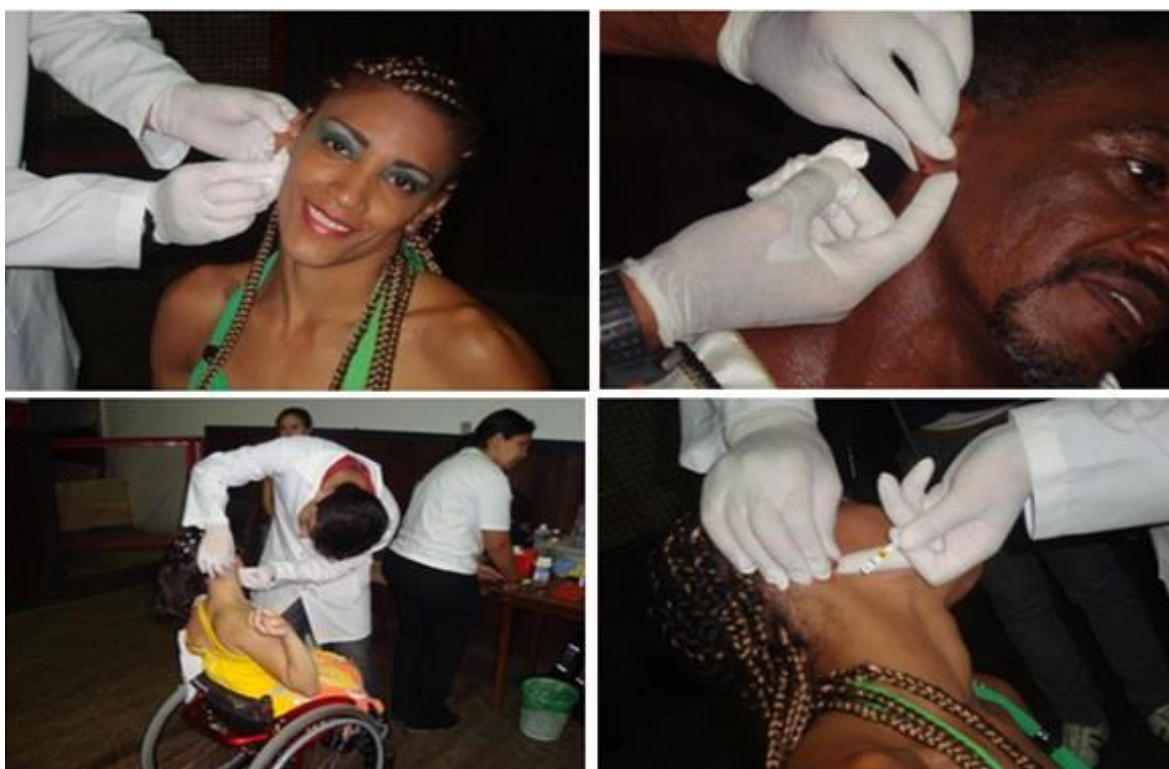


Fonte: Arquivo próprio do autor (2025).

Com a conclusão da graduação, busquei ampliar minha formação teórica e metodológica por meio de uma pós-graduação em Metodologia da Pesquisa, visando à qualificação para o ingresso no mestrado, cuja temática do trabalho de conclusão de curso foi pessoas com deficiência.

Em 2008, iniciei o mestrado com um projeto intitulado Intensidade de esforço na Dança Esportiva em Cadeira de Rodas, com coleta de dados realizada nos Campeonatos Brasileiros de 2008 (Santos) e 2009 (Juiz de Fora). Uma das principais motivações que me impulsionaram foi a percepção dessa lacuna na pesquisa acadêmica sobre a DCR, especialmente no que tange à análise da intensidade de esforço dos atletas durante as competições.

Figura 2 – Coleta de dados durante o mestrado



Fonte: Arquivo próprio do autor (2025).

Apesar do crescente interesse pelo paradesporto e pela dança adaptada, pouco se havia explorado sobre as demandas físicas específicas dessa modalidade, o que me levou a perceber uma oportunidade de contribuir com dados científicos que pudessem dar indícios do esforço envolvido nas performances. Além disso, o desejo de aprimorar o desempenho dos atletas me motivou a buscar maneiras de mensurar a intensidade do esforço, de modo a oferecer subsídios para a criação de treinamentos específicos. Acreditava que, ao entender como os atletas se esforçam em contextos competitivos, seria possível otimizar seus treinos e preparações, contribuindo para o avanço técnico e científico da modalidade no Brasil.

Ainda em 2009, participei, como ouvinte, da formação em Classificação Funcional ministrada pela professora Dorit Sharet (Israel). Embora o curso não tenha

tido caráter formal, ele foi decisivo para que, nos anos seguintes, eu pudesse colaborar com a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR) nos processos de classificação funcional de atletas. Essa colaboração ocorreu, sobretudo, nos Campeonatos de 2019 e 2023, nos quais atuei oferecendo suporte à confederação na regularização funcional de atletas ainda não classificados. Em 2024, mais uma vez participei do Campeonato Brasileiro, desta vez na condição de mesário, reafirmando meu compromisso com a modalidade em sua dimensão institucional e técnica.

Figura 3 – Curso de Classificação Funcional



Fonte: Arquivo próprio do autor (2025).

Paralelamente à trajetória de pesquisa, atuo como professor no ensino superior desde 2007, inicialmente em cursos a distância e, a partir de 2015, em faculdades presenciais e semipresenciais de Educação Física. Lecionei disciplinas como *História da Educação Física*, *Educação Física Adaptada*, *Educação Física Inclusiva*, *Pedagogia dos Esportes*, *Iniciação Esportiva*, entre outras voltadas à formação docente e às metodologias de ensino dos esportes. Esse percurso docente despertou meu interesse pelas dimensões pedagógicas e metodológicas do ensino das práticas corporais e possibilitou meu contato com a teoria dos Estilos de Ensino.

Na elaboração do projeto de pesquisa do doutorado, optei por retomar os estudos sobre a Dança em Cadeira de Rodas, agora com um novo enfoque:

compreender a sistematização e a trajetória histórico-pedagógica da Parada Esportiva no Brasil.

Inserido em um programa de pós-graduação em Educação, esse projeto representa a continuidade e o aprofundamento de um percurso que se iniciou ainda na graduação e que vem sendo construído ao longo de duas décadas de envolvimento com a modalidade, em suas múltiplas dimensões — investigativa, técnica, institucional, pedagógica e formativa.

1 INTRODUÇÃO

O termo *sistematização* deriva do verbo *sistematizar*, que significa “dispor em sistema; organizar ou ordenar racionalmente algo com um objetivo específico”, conforme o dicionário Houaiss (2009). De modo semelhante, o dicionário Michaelis (2023) o define como “organização segundo um sistema; disposição metódica e racional de ideias, processos ou ações”.

Na perspectiva acadêmica e pedagógica adotada nesta tese, contudo, o conceito de sistematização ultrapassa a noção meramente organizacional e assume uma dimensão crítica, processual e reflexiva. A principal referência teórica dessa abordagem é o educador e sociólogo latino-americano Oscar Jara Holliday, expoente da educação popular, cuja obra é amplamente reconhecida e aplicada em programas de formação docente, movimentos sociais e políticas públicas na América Latina.

Para Jara Holliday (2006), a sistematização constitui-se como um processo intencional de recuperação, análise e interpretação crítica de experiências concretas, conduzido pelos próprios sujeitos envolvidos, com o objetivo de transformar práticas vividas em conhecimentos explícitos, comunicáveis e úteis para a ação.

Com base nessa fundamentação, esta pesquisa adota a sistematização como método para organizar, refletir e analisar as experiências formativas de professores e alunos envolvidos com a Parada Dança no Brasil, com especial atenção às práticas pedagógicas, aos saberes produzidos e às trajetórias vivenciadas em diferentes contextos formativos. Na reunião e interpretação dessas experiências — em especial das que emergem no cotidiano e permanecem invisíveis às lógicas acadêmicas tradicionais — busca-se fortalecer a constituição de referenciais pedagógicos enraizados na realidade brasileira, valorizando o conhecimento situado e a escuta dos sujeitos da prática.

Esse posicionamento articula-se a uma perspectiva de ciência, comprometida com a valorização dos saberes locais, o reconhecimento da pluralidade epistemológica e a legitimidade das experiências vividas como fontes produtoras de conhecimento.

Nessa direção, insere-se a modalidade objeto desta investigação: a Parada Dança, denominação adotada, desde 2016, pelo Comitê Paralímpico Internacional (IPC) para

a Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (DECR)². Trata-se de uma modalidade paradesportiva adaptada da dança de salão, destinada a pessoas com deficiência física permanente nos membros inferiores, usuárias de cadeira de rodas (IPC, 2023).

As competições seguem regras baseadas na dança de salão convencional, adaptadas às especificidades dos atletas usuários de cadeira de rodas, com divisões por categoria funcional e formação dos pares nos estilos *Combi* (um parceiro andante e outro cadeirante) ou *Duo* (dois cadeirantes). Mais recentemente, as categorias *Single* e *Freestyle/Showdance* foram incorporadas ao programa oficial de competições (IPC, 2023).

No Brasil, os primeiros grupos de dança em cadeira de rodas (DCR) surgiram nos anos 1990, como o Grupo Ázigo (UFU), Grupo Giro (Niterói), Cia Limites e um grupo vinculado à UFRN (Ferreira; Rocha Ferreira, 2004). Paralelamente, iniciaram-se as primeiras pesquisas de iniciação científica na UFU, posteriormente aprofundadas por Ferreira (1998, 2003), que se consolidou como uma das principais referências no campo (Barreto, 2011).

O crescimento do interesse acadêmico e artístico resultou na realização do I e II Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas (SIDCR), promovidos em 2001 e 2002, com apoio da UNICAMP e de outras instituições parceiras. Esses eventos reuniram professores, coreógrafos, pesquisadores e atletas do Brasil e do exterior, criando um espaço de intercâmbio técnico, científico e político em torno da modalidade (Barreto, 2011). Além das palestras, oficinas e apresentações artísticas, os simpósios foram marcados por discussões sobre regulamentação, formação técnica e identidade da prática no país.

Foi nesse contexto que se formalizou, ainda em 2001, a fundação da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR), entidade responsável por representar oficialmente a modalidade no país, estabelecer diretrizes técnico-regulamentares, organizar campeonatos e fomentar a participação brasileira

² Ao longo desta tese, serão utilizados os termos "Paradança" e "Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (DECR)" de maneira intercambiável. Ressalta-se que "Paradança" constitui uma terminologia relativamente recente, adotada especialmente a partir da ampliação conceitual proposta pelo Comitê Paralímpico Internacional em 2016. No entanto, considerando que grande parte da produção acadêmica e científica anterior utiliza o termo "DECR", inclusive nas bases de dados e palavras-chave de indexação, a referência ao termo tradicional é mantida para garantir coerência com as fontes consultadas e facilitar o diálogo com o campo já consolidado na literatura.

em eventos internacionais (CBDCCR, 2025). A criação da CBDCCR representou um divisor de águas, consolidando a DCR como campo esportivo emergente e legitimando sua articulação com políticas públicas de inclusão e cultura.

Desde então e ao longo das duas últimas décadas, o Brasil consolidou-se como referência institucional e competitiva na Paradaança, com produção científica crescente sobre o tema (Rossi; Munster, 2013). Essa consolidação pode ser observada tanto pela diversidade de abordagens presentes nos simpósios da modalidade quanto pela inserção de estudos em programas de pós-graduação nas áreas da Educação, Educação Física, Artes e Ciências Sociais.

A sistematização e trajetória histórico-pedagógica da Paradaança no Brasil, tal como proposta nesta tese, envolve múltiplas dimensões interligadas: a reconstrução de sua trajetória histórica e institucional; a análise das práticas pedagógicas — que abrangem desde a organização das aulas, as estratégias metodológicas e os estilos de ensino adotados, até os saberes produzidos nas interações com os alunos —; e a identificação dos suportes e barreiras que atravessam o cotidiano da formação. Conjugadas, essas dimensões revelam modos de ensinar e aprender que, embora muitas vezes desenvolvidos de forma empírica, expressam coerência pedagógica, intencionalidade formativa e disputas por reconhecimento e permanência da modalidade.

Como será detalhado no capítulo de revisão de literatura, diferentes estudos já têm contribuído para a compreensão da Paradaança, abordando suas dimensões metodológicas, estilísticas e formativas. Essas pesquisas oferecem referenciais importantes para o campo e evidenciam um movimento crescente de interesse acadêmico pela modalidade. A presente tese soma-se a esse percurso, buscando articular de modo integrado a análise das práticas pedagógicas, das experiências formativas e dos desafios vivenciados por professores e alunos.

Portanto, diante da consolidação institucional da Paradaança no Brasil, da expansão do número de grupos e eventos e do crescente interesse acadêmico pela modalidade, torna-se necessário aprofundar a compreensão acerca dos modos de ensinar na Paradaança. É nesse contexto que emerge a questão central desta pesquisa: **como se sistematizou a trajetória histórico-pedagógica da Paradaança no Brasil, a partir das experiências formativas, dos saberes produzidos e das práticas compartilhadas por professores e atletas em diferentes contextos?**

Para responder a essa questão, esta tese tem como **objetivo geral**: sistematizar e analisar a trajetória histórico-pedagógica da Paradaça no Brasil, a partir das experiências formativas de professores e atletas, dos saberes produzidos e das práticas compartilhadas.

De forma específica, propõe-se:

(a) descrever a trajetória de inserção, implementação e consolidação da Paradaça no Brasil, com ênfase na atuação da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR), na formação de professores e em suas articulações com atores sociais, universidades e eventos nacionais e internacionais;

(b) observar e analisar as práticas pedagógicas e os estilos de ensino adotados por professores/técnicos da modalidade, à luz da Teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth, identificando estratégias, adaptações, organização das aulas e recursos empregados; e

(c) identificar e analisar os suportes e as barreiras enfrentados por professores e alunos da Paradaça no Brasil, com base em suas experiências formativas e trajetórias, por meio da análise do discurso, considerando dimensões institucionais, pedagógicas, afetivas e simbólicas que impactam o desenvolvimento da modalidade.

A presente pesquisa justifica-se por sua contribuição original ao campo da Educação e do Paradesporto, ao abordar dimensões ainda pouco sistematizadas da Paradaça no Brasil — como as experiências formativas de seus protagonistas, os saberes pedagógicos produzidos na prática e as estratégias utilizadas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Embora já existam estudos relevantes sobre a modalidade, identifica-se a necessidade de investigações que articulem essas dimensões de maneira integrada, com ênfase nos processos formativos vividos por professores e praticantes.

Essa proposta insere-se, de forma coerente, na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, que investiga as relações entre linguagem, cultura, currículo e práticas educativas em diferentes territórios. A Paradaça — expressão corporal marcada por sentidos estéticos, inclusivos e culturais — é aqui tomada como objeto de estudo, o que permite à pesquisa contribuir para os debates sobre saberes docentes, construção do conhecimento em contextos não escolares e experiências de aprendizagem mediadas por linguagens corporais.

Do ponto de vista educacional, a tese valoriza os conhecimentos produzidos por professores/técnicos em diversas regiões do Brasil, muitos deles atuando sem respaldo institucional. A descrição e interpretação dessas experiências evidenciam a complexidade do trabalho formativo na modalidade, contribuindo para o aprimoramento da prática docente e para a construção de propostas pedagógicas acessíveis, contextualizadas e culturalmente significativas.

Sob a perspectiva política, a investigação ancora-se nos princípios da educação inclusiva e da democratização do acesso às práticas corporais. Em um país atravessado por desigualdades estruturais, compreender a Parada Dança como espaço formativo é também ampliar direitos e fortalecer políticas públicas sensíveis às diferenças.

Nesse sentido, a pesquisa dialoga com o Relatório das Nações Unidas sobre Esporte, Desenvolvimento Sustentável e Paz (ONU, 2024), que reconhece o esporte como ferramenta para inclusão social, equidade de gênero e fortalecimento comunitário. A Parada Dança articula arte e movimento, respondendo a esse chamado, promovendo a participação ativa de pessoas com deficiência, combatendo barreiras e ampliando vínculos sociais. A análise de seus processos formativos e pedagógicos contribui tanto para o campo acadêmico quanto para a formulação de estratégias educacionais comprometidas com a transformação social.

O relatório também enfatiza o papel do esporte na promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados à saúde, à educação e à igualdade. A Parada Dança promove engajamento, pertencimento e acessibilidade, alinhando-se a essas metas e fortalecendo iniciativas de impacto social. Nessa perspectiva, a pesquisa oferece aportes teóricos e práticos capazes de subsidiar políticas públicas que reconheçam o esporte como instrumento de desenvolvimento humano.

Por fim, a justificativa da tese se fortalece pelo percurso formativo do próprio pesquisador. Após iniciar seus estudos sobre a DCR ainda na graduação e aprofundar, no mestrado, a dimensão física da prática, a presente investigação representa o desdobramento natural de um compromisso acadêmico e político com a modalidade, agora voltado à sua dimensão pedagógica e formativa, consolidando uma linha de pesquisa construída ao longo de duas décadas de envolvimento.

Com base nas contribuições esperadas, no percurso formativo do pesquisador e no estado atual da produção acadêmica, esta pesquisa defende **a tese** de que a

trajetória histórico-pedagógica da Paradaça no Brasil constitui um processo contínuo, impulsionado pela Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR), pelo engajamento de professores e técnicos em diferentes territórios e pelo papel das universidades na formação, pesquisa e difusão da modalidade. Inspirada inicialmente no modelo europeu da Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (DECR), a Paradaça foi progressivamente ressignificada no contexto brasileiro, dando origem a práticas formativas e metodologias próprias, construídas pela experiência e pelo diálogo entre sujeitos diversos. Embora já existam avanços relevantes sobre suas dimensões técnicas e pedagógicas, a produção científica permanece fragmentada. Nesse cenário, a análise integrada proposta nesta pesquisa contribui para valorizar os saberes construídos na prática e fortalecer a consolidação de referenciais comuns para o campo da dança adaptada no país.

Assim, esta tese organiza-se em sete capítulos, antecidos por uma seção inicial intitulada *“Minha trajetória na Paradaça”*, na qual apresento o percurso formativo que fundamenta a investigação.

O Capítulo 1 – Introdução contextualiza o problema de pesquisa, explicita os objetivos e justificativa, além de indicar a estrutura geral do trabalho.

O Capítulo 2 – Revisão de Literatura reúne o estado da arte sobre a Dança em Cadeira de Rodas, contemplando a produção científica nacional e internacional. Divide-se em quatro tópicos: (2.1) Pesquisa em bases de dados internacionais; (2.2) Produção científica brasileira sobre DECR; (2.3) Teses e dissertações; e (2.4) Resumos publicados nos anais dos SIDCR.

O Capítulo 3 – Referencial Teórico apresenta os marcos conceituais que sustentam a pesquisa, organizados em três eixos: (3.1) Esporte Adaptado e Paradaça no Brasil; (3.2) Pedagogia do Paradesporto, Paradaça e Estilos de Ensino; e (3.3) Acessibilidade Esportiva.

O Capítulo 4 – Percurso Metodológico detalha a abordagem qualitativa adotada, contemplando: (4.1) Abordagem e tipo de pesquisa; (4.2) Sujeitos; (4.3) Corpus de análise; (4.4) Procedimentos de análise dos dados; e (4.5) Considerações éticas.

O Capítulo 5 – Resultados expõe os achados empíricos, estruturados em três subcapítulos: (5.1) Consolidação histórica da Paradaça no Brasil; (5.2) Práticas pedagógicas; e (5.3) Suportes e barreiras na Paradaça.

Já o Capítulo 6 – Discussões aprofunda a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico, também organizado em três eixos: (6.1) Sistematização histórico-pedagógica da Paradaança; (6.2) Práticas e estilos de ensino; e (6.3) Suportes e barreiras na Paradaança.

Por fim, o Capítulo 7 – Considerações Finais retoma os objetivos da pesquisa, sintetiza as principais contribuições teóricas e práticas, aponta limitações do estudo e sugere caminhos para futuras investigações e ações no campo da educação, do paradesporto e da dança adaptada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão de literatura sobre a Dança em Cadeira de Rodas (DCR), com ênfase na modalidade esportiva e em sua dimensão pedagógica. Considerando a diversidade de enfoques e terminologias utilizadas nas produções científicas, as buscas nas bases de dados privilegiaram o termo mais abrangente ‘dança em cadeira de rodas’, que reúne tanto manifestações artísticas quanto esportivas, nem sempre claramente diferenciadas nos títulos ou descritores.

A revisão buscou mapear os principais campos de investigação sobre a prática, identificando abordagens recorrentes, categorias temáticas e lacunas teórico-metodológicas presentes na produção internacional e nacional.

Num primeiro momento, foi realizado o levantamento do estado da arte sobre a DCR em bases de dados internacionais, com o intuito de identificar as principais abordagens teóricas, metodológicas e temáticas produzidas no exterior. No entanto, observou-se a ausência de publicações científicas brasileiras indexadas nessas bases internacionais, o que motivou a delimitação de um recorte específico voltado à produção nacional. Em seguida, a busca concentrou-se nas produções brasileiras, por meio da análise de artigos científicos indexados em bases de dados nacionais, dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os resumos apresentados nos eventos técnico-científicos da área — notadamente os apresentados nos SIDCR e outros.

A análise articula essas diferentes fontes de informação, considerando o problema de pesquisa da presente tese e buscando compreender como o conhecimento sobre a DCR e/ou Paradaança tem sido produzido, difundido e sistematizado. Assim, o capítulo busca situar a Paradaança como objeto de estudo ainda emergente no campo educacional, o que justifica a necessidade de investigação aprofundada sobre suas práticas de ensino.

2.1 PESQUISA EM BASE DE DADOS INTERNACIONAIS

A presente revisão adota os princípios da revisão narrativa, indicada para áreas em consolidação ou com produção dispersa. Seu objetivo foi identificar, organizar e analisar pesquisas sobre DCR em diferentes contextos. As fontes consultadas incluíram MEDLINE (via PubMed), Web of Science, Cochrane Library, Scopus e

SPORTDiscus, além de busca manual nas referências dos artigos selecionados. A última atualização ocorreu em setembro de 2025. As estratégias de busca combinaram descritores controlados (MeSH e DeCS/BVS) e termos livres, articulados por operadores booleanos (AND/OR), com ajustes às especificidades de cada base.

As expressões de busca utilizadas foram:

("Wheelchairs" OR "Wheelchair" OR "Wheel Chairs" OR "Chair, Wheel" OR "Chairs, Wheel" OR "Wheel Chair") AND ("Dancing" OR "Dance" OR "Ballet" OR "Modern Dance" OR "Dance, Modern" OR "Jazz Dance" OR "Hip Hop Dance" OR "Salsa Dancing" OR "Line Dancing").

Foram incluídas publicações sobre dança praticada por pessoas com deficiência usuárias de cadeira de rodas, independentemente do contexto (educacional, clínico, esportivo, artístico ou tecnológico) e do delineamento metodológico. Embora o foco desta tese seja a Paradaça, como essa nomenclatura ainda não está consolidada nas bases internacionais, o escopo foi ampliado para abranger produções sobre DCR em geral, permitindo observar tendências e diálogos mais amplos. Não houve restrição de ano ou idioma. Para inclusão, os textos deveriam atender a pelo menos dois dos seguintes critérios: (i) publicação em periódicos, revistas ou anais de eventos; (ii) autoria ou chancela de instituições diretamente ligadas à prática da dança em cadeira de rodas (como escolas, federações ou companhias especializadas).

A seleção ocorreu em etapas: (1) remoção de duplicatas; (2) triagem de títulos e resumos para verificar aderência aos critérios; e (3) leitura na íntegra quando a elegibilidade não pôde ser definida apenas pelo resumo. Dos estudos incluídos, foram extraídas informações sobre autoria, ano, objetivo, principais achados e eixo temático.

A categorização temática foi definida a posteriori, por leitura analítica e interpretativa do conteúdo, priorizando a pertinência ao objeto da tese — com ênfase nas práticas de ensino. A organização dos dados resultou em cinco núcleos temáticos analíticos: (1) práticas de ensino e processos pedagógicos; (2) aspectos fisiológicos; (3) inclusão, representações sociais e atitudes; (4) narrativas artísticas e crítica cultural; e (5) temas diversos (categoria residual), que reúne estudos que, embora não se encaixem diretamente nos eixos anteriores, contribuem para compreender o campo por abordarem elementos institucionais, atitudinais ou contextuais relevantes.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os estudos elencados segundo esses critérios, organizando as principais informações extraídas de cada publicação.

Quadro 1 – Estudos incluídos na revisão narrativa

Eixo 1 – Práticas de ensino e processos pedagógicos		
Autor (ano)	Objetivo	Principais Achados
Hill (1976)	Apresentar proposta de ensino de dança para pessoas com deficiência física.	Ensino de danças de salão com foco em reabilitação e recreação.
Rossi e Munster (2013)	Mapear teses e dissertações brasileiras sobre dança e deficiência.	Predominância de estudos pedagógicos com uso de Laban; destaque para DCR e dança contemporânea.
Takeda et al. (2017)	Criar jogo de dança com sensores de rotação em cadeira de rodas.	Promoveu engajamento lúdico e alterou positivamente a percepção sobre a cadeira de rodas.
Luna et al. (2022)	Desenvolver sistema de sensores para detectar movimentos de dança.	Sistema com 90% de acurácia; útil para ensino e avaliação.
Hammer (2021)	Investigar a “tradução corporificada” em danças integradas.	Promove comensurabilidade corporal e questiona normas de corporeidade.
Berthiaume et al. (2024)	Examinar os efeitos de um <i>dance camp</i> inclusivo que integrou treino de habilidades em cadeira de rodas e vivências em dança.	Melhorias pré e pós-intervenção em habilidades funcionais de propulsão, aumento do senso de pertencimento e fortalecimento da confiança das crianças participantes.
Eixo 2 – Aspectos fisiológicos		
Autor (ano)	Objetivo	Principais Achados
Hong, Earhart e Kiratli (2013)	Avaliar impacto da dança adaptada na dor, equilíbrio e força.	Melhoras físicas e psicológicas após 6 semanas.
Masters, Kiratli e Hong (2013)	Avaliar benefícios físicos da dança latina em pessoas com lesão medular.	Melhoras em força, dor, amplitude, agilidade e qualidade de vida.
Mengelkoch, Highsmith e Morris (2014)	Investigar a propulsão em cadeira de rodas durante a dança.	Exige adaptações técnicas para evitar lesões.
Terada et al. (2017)	Investigar efeitos da dança em pessoas com paralisia cerebral grave.	Aumento do volume sistólico (O ₂ P); melhora na aptidão aeróbica.
Terada et al. (2018)	Analisar aspectos nutricionais em acamados em contexto de dança.	Sem alteração nutricional; impacto apenas na aptidão aeróbica.
Shackleton et al. (2022)	Analisar respostas fisiológicas e psicossociais à dança em diferentes ritmos.	Ritmos rápidos aumentam VO ₂ e frequência cardíaca; prazer e esforço percebido.
Mendoza-Sánchez et al. (2022)	Avaliar efeitos físicos e mentais da dança adaptada em adultos.	Melhora no bem-estar psicológico e redução de sintomas depressivos.

Eixo 3 – Inclusão, representações sociais e atitudes		
Autor (ano)	Objetivo	Principais Achados
Gregory (1998)	Avaliar reações de estudantes ao assistir dança com cadeiras de rodas.	Reações positivas; influência da idade nas avaliações.
Goodwin, Krohn e Kuhnle (2004)	Explorar experiências subjetivas de pessoas com deficiência na dança.	Experiência vivida como transformadora e empoderadora.
Akimasa e Ono (2010)	Analisar mudanças perceptivas após aulas de dança em cadeira de rodas.	Redução de estigmas e valorização da cadeira de rodas.
Shapiro (2011)	Usar a dança em cadeira de rodas em cursos de medicina.	Aumento da empatia e mudança de percepção em estudantes.
Zitomer e Reid (2011)	Estudar percepções de crianças antes/depois de oficinas de dança.	Mudanças positivas na percepção e valorização da capacidade de dançar.
Eixo 4 – Narrativas artísticas e crítica cultural		
Autor (ano)	Objetivo	Principais Achados
Quinlan e Harter (2010)	Analisar a dança como resistência cultural.	Narrativa política e poética de resistência.
Broyer (2017)	Analisar dança folclórica israelense em cadeira de rodas sob perspectiva crítica.	Inclusão simbólica associada à narrativa da superação; exclusão de corpos não normativos.
Pivtorak (2020)	Avaliar programa de reabilitação sociocultural com dança de salão.	Ganhos físicos, emocionais e sociais.
Eixo 5 – Temas diversos		
Autor (ano)	Objetivo	Principais Achados
Sapezinskiene, Soraka e Svediene (2009)	Avaliar efeitos da dança em equilíbrio e independência funcional.	Melhora significativa na independência e no equilíbrio.
de Villiers et al. (2013)	Avaliar o impacto da dança na autoestima de adolescentes.	Aumento da autoestima em 72,7% dos participantes.
Mynar (2015)	Descrever o panorama competitivo e técnico da dança em cadeira de rodas.	Categorias, modalidades e expansão histórica.
Agaronnik (2018)	Explorar a dança como ferramenta educativa sobre deficiência.	Mudança de atitudes em estudantes sem deficiência.
Aliberti, Ceruso e Lipoma (2021)	Propor revisão da classificação funcional na dança esportiva.	Necessidade de subdivisão da classe LWD1.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise do delineamento metodológico adotado nos estudos revela a predominância de investigações empíricas de abordagem quantitativa, sobretudo

voltadas à avaliação de efeitos fisiológicos da dança. Entre os 26 estudos revisados, ao menos 10 apresentam delineamentos experimentais ou quase-experimentais, com uso de grupo controle, medições fisiológicas e/ou avaliações comparativas.

Além disso, identificaram-se cinco estudos qualitativos, centrados em entrevistas, observações etnográficas ou análises subjetivas da experiência de dançar, com destaque para abordagens oriundas das ciências humanas e da educação. Registros de relato de experiência e estudos técnico-descritivos também estão presentes, embora de modo pontual. Esse panorama indica assimetria metodológica, com ênfase em indicadores biomédicos e funcionais e menor atenção às dimensões educacionais e pedagógicas do ensino da DCR.

Quanto à distribuição temporal, os estudos cobrem o período 1976–2024, com crescimento nítido a partir dos anos 2000 e concentração mais expressiva na última década. O trabalho mais antigo é o manual de Hill (1976), que já apresentava uma proposta pedagógica voltada ao ensino de dança adaptada.

Observa-se, entretanto, uma lacuna prolongada de publicações após 1976, com intensificação a partir de 2010 e picos nos anos de 2013, 2017 e 2022. Essa tendência sugere a consolidação progressiva da DCR como objeto de investigação acadêmica, em sintonia com o fortalecimento das políticas de inclusão, a expansão da dança como prática artística e esportiva e o surgimento de tecnologias acessíveis aplicadas ao movimento.

O recorte cronológico reforça a ideia de que, embora antiga como prática, a DCR ainda é recente enquanto campo de investigação científica, especialmente no que concerne às dimensões educacionais, metodológicas e formativas que estruturam a atuação docente no contexto da Parada Esportiva.

Os 26 estudos foram distribuídos, a posteriori, em cinco eixos temáticos. Assim, seis estudos foram classificados no eixo Práticas de ensino e processos pedagógicos, o que revela tratar-se de uma vertente ainda em consolidação no campo da DCR. Esse eixo reúne trabalhos que exploram o ensino da modalidade, a formação docente, a avaliação do desempenho motor e a proposição de estratégias pedagógicas e recursos didáticos, configurando-se como uma frente promissora e prioritária para o fortalecimento da área.

Como já citado, o trabalho pioneiro de Hill (1976) apresenta um manual técnico-pedagógico voltado ao ensino de danças de salão para pessoas usuárias de cadeira de rodas e muletas, com foco na adaptação das posturas, conduções e sequências

rítmicas. Tal iniciativa revela que, já naquela época, havia preocupação com a estruturação metodológica da prática.

Mais recentemente, Luna et al. (2022) propuseram o uso de sensores inerciais para detectar movimentos de propulsão durante a dança, sugerindo o potencial desse recurso tanto para o ensino técnico das coreografias quanto para a avaliação do desempenho. De modo complementar, Hammer (2021), em estudo etnográfico com companhias de dança nos EUA e em Israel, introduziu o conceito de “tradução corporificada”, defendendo que os processos de criação e ensino em grupos integrados exigem a invenção de novas formas de compartilhamento do movimento, baseadas na comensurabilidade cinestésica entre corpos diversos.

Outro exemplo é o de Takeda et al. (2017), que desenvolveram um jogo musical interativo baseado na rotação das rodas da cadeira, adaptando a lógica do Dance Dance Revolution para contextos acessíveis. Nesse formato, a execução dos comandos coreográficos estava integrada à resposta visual e sonora do sistema. O jogo foi testado por pessoas com e sem deficiência em eventos públicos no Japão, obtendo avaliações positivas quanto à experiência lúdica e ao potencial educativo.

No mesmo sentido de articular dimensões pedagógicas e experiências inclusivas, Berthiaume et al. (2024) investigaram um *dance camp* destinado a crianças usuárias de cadeira de rodas, no qual atividades de dança foram integradas ao treino de habilidades de propulsão. O estudo, de caráter misto, apontou ganhos funcionais nas habilidades motoras, acompanhados de maior senso de pertencimento e confiança entre os participantes. Além de reforçar o potencial educativo da DCR, os achados sugerem que iniciativas desse tipo contribuem para a construção de ambientes inclusivos, favorecendo tanto a aprendizagem motora quanto o engajamento social.

Por fim, Rossi e Munster (2013), em uma revisão bibliográfica sobre a produção nacional em dança e deficiência, identificaram que parte significativa dos trabalhos brasileiros utiliza o sistema Laban e prioriza abordagens pedagógicas, com destaque para a dança contemporânea e a DCR. Ainda que quantitativamente restritos, esses estudos oferecem pistas para a construção de uma pedagogia da dança adaptada e, ao mesmo tempo, expõem a lacuna da literatura quanto à descrição de estilos de ensino, planejamento didático e estratégias adotadas por professores na prática cotidiana — lacuna que a presente tese busca enfrentar diretamente.

O eixo Aspectos Fisiológicos reúne a maior concentração de estudos da revisão, com um total de sete publicações voltadas à investigação dos efeitos da dança em cadeira de rodas sobre variáveis corporais, clínicas e funcionais. Esses trabalhos têm em comum a ênfase na mensuração de indicadores objetivos, como frequência cardíaca, consumo de oxigênio (VO_2), força muscular, equilíbrio postural e funcionalidade motora, destacando os potenciais benefícios da dança para a saúde de pessoas com deficiência física, especialmente aquelas com lesão medular ou paralisia cerebral.

Terada et al. (2017, 2018) realizaram intervenções prolongadas com pessoas acamadas e em uso de cadeira de rodas, demonstrando melhorias no condicionamento aeróbico, embora sem alterações nutricionais significativas. Em linha semelhante, estudos como os de Shackleton et al. (2022), Hong et al. (2013), Mendoza-Sánchez et al. (2022) e Masters et al. (2013) reforçam tais achados, relatando melhorias expressivas em força, amplitude de movimento, percepção de esforço, dor crônica, bem-estar subjetivo e qualidade de vida.

De forma complementar, Mengelkoch, Highsmith e Morris (2014) analisaram as exigências biomecânicas da propulsão durante a dança, sugerindo ajustes técnicos a fim de evitar sobrecarga e lesões em membros superiores.

Ainda que não apresentem foco pedagógico direto, esses estudos oferecem subsídios relevantes para a prática docente, na medida em que reafirmam a dança em cadeira de rodas como atividade corporal segura, adaptável e com elevado potencial formativo no desenvolvimento motor de pessoas com deficiência — sobretudo quando integrada a objetivos educacionais ou terapêuticos.

O eixo Inclusão, representações sociais e atitudes reúne cinco estudos que abordam os efeitos simbólicos, sociais e afetivos da dança em cadeira de rodas, com foco nas percepções de pessoas com e sem deficiência, especialmente em contextos educacionais e formativos. Os trabalhos exploram como a participação em atividades de dança, ou mesmo o contato com performances protagonizadas por cadeirantes, pode contribuir para reduzir estigmas, ampliar a empatia, valorizar a diferença e redefinir a imagem social da deficiência.

Como exemplo, Gregory (1998) avaliou as reações emocionais de estudantes ao assistirem uma apresentação de balé com cadeirantes e identificou respostas majoritariamente positivas, moduladas pela idade dos espectadores. De forma semelhante, Zitomer e Reid (2011) analisaram as transformações nas percepções de

crianças após participarem de um programa de dança inclusiva, evidenciando maior reconhecimento da capacidade artística de colegas com deficiência. Goodwin, Krohn e Kuhnle (2004), por sua vez, investigaram as experiências subjetivas de pessoas com deficiência envolvidas em dança, revelando sentimentos de empoderamento, pertencimento e reconstrução da identidade corporal por meio do movimento.

Em perspectiva complementar, Shapiro (2011) descreveu o uso da dança em cadeira de rodas como ferramenta pedagógica em cursos de medicina, demonstrando sua eficácia na promoção da empatia e no rompimento de visões estereotipadas entre estudantes da área da saúde. Já Akimasa e Ono (2010) investigaram transformações perceptivas de participantes após experiências em aulas de dança em cadeira de rodas. A partir de um delineamento quase-experimental, com aplicação de questionário antes e depois das atividades, os autores identificaram redução significativa de estigmas associados à deficiência e o reconhecimento da cadeira de rodas como instrumento de bem-estar e expressão corporal.

Em conjunto, esses estudos enfatizam os efeitos formativos e transformadores da dança para além do corpo físico, situando-a como instrumento de produção de sentidos, construção de identidade e enfrentamento das barreiras simbólicas que atravessam a deficiência. Ainda que não tratem diretamente das práticas docentes, oferecem contribuições relevantes ao reconhecimento da dança como experiência estética, social e inclusiva no processo educacional.

O eixo Narrativas artísticas e crítica cultural reúne três estudos que abordam a dança em cadeira de rodas como forma de expressão estética, resistência política e problematização das normas corporais hegemônicas. Esses trabalhos se distanciam das abordagens biomédicas ou instrumentais da deficiência, tratando a dança não apenas como prática funcional ou inclusiva, mas como linguagem artística dotada de crítica, capaz de questionar os regimes de visibilidade e representação dos corpos com deficiência.

Nesse sentido, Quinlan e Harter (2010), por meio de estudo etnográfico centrado na companhia Dancing Wheels, discutem como a dança integrada pode atuar como narrativa poética e política, promovendo deslocamentos simbólicos no imaginário social. Broyer (2017), ao analisar a dança folclórica israelense em cadeira de rodas sob a ótica do capacitismo, revela como determinados critérios de valorização estética se alinham à figura do “corpo escolhido” — jovem, masculino, veterano — e, ao mesmo tempo, excluem corporalidades não normativas, ainda que

sob o discurso da inclusão. Já Pivtorak (2020), ao desenvolver um programa de reabilitação sociocultural com dança de salão, destaca os ganhos comunicativos, afetivos e expressivos dos participantes, evidenciando a dimensão intersubjetiva e simbólica da prática.

Em conjunto, esses estudos contribuem para compreender a DCR como um campo discursivo no qual se disputam sentidos sobre corpo, diferença, beleza, autonomia e pertencimento. Apesar de numericamente restritos, ampliam o repertório reflexivo necessário à formação de professores críticos e sensíveis às dimensões simbólicas do movimento, apontando para a necessidade de integrar essa perspectiva à sistematização pedagógica da Paradaança.

Os demais estudos foram reunidos na categoria “Temas diversos (categoria residual)”, por apresentarem enfoques heterogêneos ou objetivos secundários que tangenciam, mas não aprofundam, os eixos centrais desta revisão.

É o caso de de Villiers et al. (2013), que avaliaram a autoestima de adolescentes com deficiência após a prática da dança, e de Agaronnik (2018), que descreveu uma experiência pontual de sensibilização em saúde, sem desdobramentos pedagógicos ou metodológicos. Também se enquadra nesse grupo o trabalho de Mynar (2015), que traça um panorama institucional da dança esportiva em cadeira de rodas, oferecendo uma visão descritiva ampla da modalidade.

De modo distinto, Aliberti, Ceruso e Lipoma (2021) propuseram uma revisão da classificação funcional na DECR. O estudo identificou heterogeneidades significativas dentro da classe LWD1, sugerindo a necessidade de subdivisões mais precisas para garantir maior equidade nas competições. Por fim, a pesquisa de Sapezinskiene et al. (2009), realizada em contexto hospitalar, demonstrou impactos positivos da prática na independência funcional e no equilíbrio de cadeirantes durante processos de reabilitação.

Tomados coletivamente, esses trabalhos, ainda que ofereçam perspectivas complementares, reforçam o caráter fragmentado e disperso da produção acadêmica sobre a dança em cadeira de rodas, sobretudo no que se refere à ausência de sistematização pedagógica — lacuna que esta tese busca enfrentar diretamente.

Embora o presente levantamento não tenha se debruçado sobre a afiliação institucional dos autores, observa-se que a maioria dos estudos não é assinada por profissionais diretamente envolvidos com a prática pedagógica da DCR, como professores ou técnicos atuantes. Essa distância entre os sujeitos da prática e os

produtores do conhecimento acadêmico pode estar relacionada à baixa ocorrência de investigações voltadas ao planejamento didático, aos estilos de ensino e às estratégias pedagógicas aplicadas à modalidade.

Além disso, foram identificados poucos casos de autoria recorrente — como o de Kazuyuki Terada, presente em dois estudos com enfoque fisiológico (2017, 2018), e os pesquisadores Hong e Kiratli, que assinam conjuntamente duas publicações de 2013 voltadas à análise de efeitos físicos da dança em pessoas com deficiência. Essas exceções pontuais reforçam a percepção de que a produção científica sobre dança em cadeira de rodas permanece marcada pela dispersão temática e pela descontinuidade autoral, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas.

Portanto, embora a diversidade temática e metodológica revele o caráter multidimensional da modalidade, nota-se que os estudos voltados especificamente à dimensão pedagógica ainda representam um campo em processo de consolidação, o que reforça a pertinência de aprofundar esse debate.

A análise dos estudos também evidenciou um diálogo incipiente com áreas como saúde, educação e artes, apontando para uma abordagem potencialmente interdisciplinar. No entanto, nota-se a baixa presença de autores vinculados diretamente à prática pedagógica, o que ajuda a explicar a ausência de descrições mais consistentes sobre métodos de ensino, estratégias adotadas e estilos de condução didática no contexto da Paradaança.

Diante desse panorama, a presente revisão vai além da simples identificação de temas recorrentes e ressalta a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre como se ensina dança em cadeira de rodas na prática. A constatação dessa lacuna justifica a proposta investigativa desta tese e evidencia a necessidade de valorizar os saberes construídos na experiência cotidiana de professores e praticantes da Paradaança, de modo a constituir referenciais pedagógicos sólidos e enraizados na realidade brasileira.

2.2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE DECR

A produção científica nacional acerca da DECR apresenta múltiplas frentes, ainda que com volume menor quando comparada a outras modalidades do paradesporto. Para fins de organização, este item reúne a análise de três conjuntos principais de publicações:

- **2.2.1 Artigos científicos em periódicos**, que permitem identificar como a temática tem sido abordada em revistas acadêmicas revisadas por pares;
- **2.2.2 Teses e dissertações**, localizadas em bases de dados nacionais, que oferecem contribuições vinculadas sobretudo a programas de pós-graduação;
- **2.2.3 Anais dos Simpósios Internacionais de Dança em Cadeira de Rodas (SIDCR) e outros**, que constituem um espaço privilegiado de divulgação de experiências e pesquisas em desenvolvimento.

Essa subdivisão busca apresentar a produção brasileira de forma integrada, evidenciando tanto o alcance e a diversidade de enfoques já explorados, quanto as lacunas que permanecem em aberto — em especial no que se refere às práticas pedagógicas da modalidade.

2.2.1 Artigos científicos em periódicos

A fim de identificar os artigos científicos brasileiros sobre a DECR, foi realizada uma busca em diferentes bases de dados nacionais, incluindo o Portal de Periódicos da CAPES, a SciELO e a LILACS, utilizando a expressão exata “dança esportiva em cadeira de rodas” como palavra-chave ou palavra no título, além de descritores complementares relacionados à dança em cadeira de rodas.

A pesquisa foi delimitada ao período compreendido entre os anos de 2001 — marco de introdução oficial da modalidade no Brasil com a realização do I SIDCR — até o presente momento, sendo a última atualização em setembro de 2025. Essa delimitação temporal buscou abranger todo o percurso histórico da modalidade em território nacional, desde sua implantação até sua consolidação progressiva. A escolha dessas bases justifica-se por sua abrangência e reconhecimento no meio acadêmico, permitindo o acesso a artigos de periódicos científicos revisados por pares e assegurando maior consistência metodológica ao levantamento.

O levantamento resultou na identificação de nove artigos científicos publicados em periódicos nacionais, configurando um conjunto restrito, porém significativo, de publicações indexadas, cujos conteúdos foram selecionados com base na pertinência ao objeto da pesquisa e serão sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Artigos Científicos sobre DECR

Autor/Data	Objetivos	Principais Resultados
Ferreira, Rocha Ferreira (2004)	Compreender os significados da dança para pessoas com deficiência física e sua contribuição para os grupos de dança em cadeira de rodas.	A dança é uma linguagem não-verbal que permite expressão de sentidos corporais. As coreografias expressam individualidade e promovem inclusão, identidade e ressignificação da deficiência.
Freitas, Tolocka (2005)	Investigar as emoções de dançarinos e coreógrafos da DECR durante competições.	As emoções relatadas foram alegria, medo, tristeza, raiva; elas estão relacionadas ao contexto competitivo, à autoimagem e à busca por reconhecimento social e artístico.
Barreto, Paula, Ferreira (2010)	Identificar as qualidades físicas necessárias à execução dos passos básicos da DECR e apresentar os resultados da avaliação de algumas dessas qualidades em atletas cadeirantes.	Flexibilidade, força, velocidade, agilidade e coordenação são qualidades físicas imprescindíveis; testes demonstraram desempenho variado entre os atletas, sugerindo necessidade de treinamento específico.
Barreto, Ferreira (2011)	Reconstruir a história da DECR no Brasil a partir da memória de atletas por meio da metodologia da história oral.	Identificou-se o papel central do I SIDCR (2001), dificuldades iniciais dos atletas e a importância de intercâmbio com profissionais estrangeiros. A modalidade foi sendo apropriada e ressignificada pelos grupos locais.
Paula et al. (2011)	Analisar a carga física da DECR durante competição por meio da frequência cardíaca.	A DECR é uma atividade de alta intensidade (89,9% da FCpico); o Jive apresentou maior carga entre os ritmos analisados. Atletas atingem ou superam a FC prevista para idade.
Pereira, Paiva, Ferreira (2012)	Analisar o perfil psicológico e emocional de campeões da DECR com base em testes de autoimagem, motivação e mentalização.	Campeões apresentam alta motivação e estratégias mentais elaboradas; a autoimagem positiva influencia positivamente o desempenho. Indicada abordagem multidisciplinar no treinamento.
Paula, Ferreira (2014)	Descrever as concentrações de lactato sanguíneo durante uma competição de DECR.	O esforço imposto pela DECR ativa significativamente os sistemas aeróbio e anaeróbio; lactato aumentou significativamente após a competição (média: 4,41 mmol/L).
Barreto (2018)	Apresentar as dificuldades de implantação e desenvolvimento da DECR no Brasil.	As principais barreiras são culturais, financeiras, formativas e logísticas. A modalidade ainda não integra os Jogos Paralímpicos e carece de apoio do CPB.
Ferreira (2023)	Analisar como o corpo se apropria da cadeira de rodas e produz movimentos artísticos na DECR, consolidando uma proposta esportiva.	A modalidade desenvolve novos repertórios de movimento, desafiando padrões estéticos e promovendo inclusão; apresenta alta carga simbólica e demanda reconfiguração das representações de corpo e dança.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os achados, nota-se que a produção científica brasileira sobre a DECR tem dedicado atenção tanto à compreensão do corpo que dança quanto às especificidades do movimento na modalidade e às demandas físicas e fisiológicas impostas aos praticantes. Esses estudos são fundamentais para desvelar a natureza intrínseca da DECR, explorando a complexa interação entre o dançarino, a cadeira de rodas e a expressão artística e esportiva.

Uma linha de investigação importante concentra-se na análise do movimento corporal e da relação estabelecida entre o corpo do praticante e a cadeira de rodas, que deixa de ser apenas um equipamento de mobilidade para se tornar parte integrante da expressão coreográfica. Nesse sentido, Ferreira e Rocha Ferreira (2004) foram pioneiras ao discutir a dança em cadeira de rodas como linguagem não verbal específica, na qual a cadeira é ressignificada como elemento artístico, permitindo a exploração de novas possibilidades de movimento e significação. Anos mais tarde, Ferreira (2023) aprofunda essa análise ao destacar que a DECR apresenta especificidades de movimento que emergem dessa relação corpo-cadeira, desafiando concepções tradicionais de corpo e estética na dança. A autora enfatiza que tais especificidades foram historicamente construídas a partir de experiências que ampliaram as aptidões corporais, resultando em uma beleza plástica própria e diferenciada.

Outro conjunto relevante de pesquisas volta-se à dimensão física e fisiológica da modalidade, buscando quantificar as demandas impostas aos atletas e identificar as qualidades motoras essenciais para a performance. Barreto, Paula e Ferreira (2010) realizaram um estudo pioneiro ao identificar, por meio da análise de movimentos e de testes adaptados, as variáveis motoras cruciais para a DECR, classificando flexibilidade, força, velocidade, agilidade e coordenação como imprescindíveis. Em continuidade, Paula et al. (2011) analisaram a carga física durante competições a partir da frequência cardíaca, concluindo que a modalidade pode alcançar intensidades moderadas a altas, dependendo do ritmo e da coreografia. Complementarmente, Paula e Ferreira (2014) investigaram as concentrações de lactato sanguíneo em simulações competitivas, confirmando a existência de uma demanda anaeróbica significativa nos ritmos latinos.

Além das exigências físicas, o perfil dos atletas também foi objeto de atenção. Pereira, Paiva e Ferreira (2012) traçaram o perfil psicológico e esportivo de campeões

brasileiros, analisando idade, tempo de prática, tipo de deficiência e histórico esportivo. Os resultados indicaram alta motivação, autoimagem positiva e estratégias mentais elaboradas como fatores determinantes para o desempenho, apontando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar no treinamento.

Esses estudos, em conjunto, revelam a DECR em sua essência: uma prática que articula dimensões estéticas e simbólicas do corpo em movimento com as exigências motoras e fisiológicas da performance esportiva, delineando os contornos de um campo em consolidação e em permanente diálogo entre arte, esporte e inclusão.”

No entanto, ao focarem na descrição e análise do movimento e da resposta física, esses trabalhos, em sua maioria, não se aprofundam em como essas habilidades são desenvolvidas e ensinadas. As estratégias pedagógicas utilizadas para ensinar a complexa relação corpo-cadeira de rodas, para desenvolver as qualidades físicas específicas ou para refinar a expressividade artística permanecem, em grande parte, implícitas ou secundárias nos objetivos dessas pesquisas. A lacuna sobre a sistematização das práticas de ensino, portanto, persiste mesmo nos estudos que analisam detalhadamente os aspectos motores e fisiológicos da modalidade.

A análise conjunta dos estudos brasileiros sobre DECR, selecionados para esta revisão, revela um panorama de pesquisa multifacetado, porém com focos temáticos bem definidos.

A produção nacional, representada pelos trabalhos aqui discutidos, concentrou-se primordialmente em quatro grandes eixos: a contextualização histórica e sociocultural da modalidade no Brasil, explorando sua implantação, desafios e papel na inclusão e identidade de pessoas com deficiência (Barreto; Ferreira, 2011; Barreto, 2018; Ferreira; Rocha Ferreira, 2004; Freitas; Tolocka, 2005; Ferreira, 2023); a análise do corpo e do movimento, investigando as especificidades da relação corpo-cadeira, a linguagem corporal e a experiência fenomenológica do dançarino (Ferreira; Rocha Ferreira, 2004; Ferreira, 2023); a investigação das demandas físicas e fisiológicas, identificando variáveis motoras cruciais e mensurando a intensidade do esforço (Barreto; Paula; Ferreira, 2010; Paula et al., 2011; Paula; Ferreira, 2014); e a caracterização do perfil dos atletas (Pereira; Paiva; Ferreira, 2012).

Esses eixos evidenciam um esforço consistente da comunidade científica brasileira em compreender a DECR em suas dimensões fundamentais, desde suas origens e inserção social até suas características de movimento e de exigência física.

A análise crítica desse conjunto de estudos, contudo, revela uma lacuna no que se refere à investigação da trajetória histórico-pedagógica de ensino. As publicações mapeadas não tiveram como objetivo central descrever, analisar, categorizar ou avaliar as metodologias, estratégias didáticas e abordagens de ensino utilizadas por professores, coreógrafos e treinadores na formação de dançarinos em cadeira de rodas no Brasil.

Embora alguns trabalhos tangenciem elementos ligados ao ensino — como a dificuldade inicial de aprendizado técnico (Barreto; Ferreira, 2011), a necessidade de adaptação da técnica às condições individuais (Ferreira; Rocha Ferreira, 2004) ou a identificação de qualidades físicas prioritárias no treinamento (Barreto; Paula; Ferreira, 2010) — tais contribuições são pontuais e não configuram uma análise aprofundada do processo de ensino-aprendizagem. Em âmbito nacional, nota-se que as pesquisas privilegiaram enfoques fisiológicos, históricos e inclusivos, enquanto os estudos centrados na ação pedagógica do professor/treinador permanecem minoritários. Essa característica reforça a relevância de investigações que tomem a prática docente como eixo central de análise.

De forma ainda mais específica, não foram identificados trabalhos que recorressem a referenciais teóricos consolidados da pedagogia do esporte ou da dança para analisar as práticas de ensino na DECR. A Teoria dos Estilos de Ensino, por exemplo, que constitui um referencial pertinente para a análise da interação professor-aluno e das diferentes abordagens instrucionais, não foi utilizada em nenhuma das investigações. Tal ausência limita uma compreensão mais estruturada de como o ensino da modalidade se desenvolve no Brasil e restringe a formulação de propostas pedagógicas fundamentadas.

Essa lacuna na produção científica nacional não diminui a relevância dos estudos existentes, mas evidencia um campo fértil e necessário de investigação. A análise das práticas de ensino é decisiva para a qualificação profissional, para a otimização do processo de aprendizagem dos atletas e para a consolidação e expansão da DECR no país. Assim, a análise da produção científica brasileira sobre a modalidade confirma a originalidade e a pertinência de estudos dedicados à sistematização de sua dimensão histórico-pedagógica, a exemplo desta tese.

2.2.2 Teses e Dissertações

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram identificadas 15 pesquisas relacionadas à temática da Dança em Cadeira de Rodas, sendo 13 a nível de mestrado e dois a nível de doutorado. Se considerarmos mais especificamente a dimensão esportiva da DCR, identifica-se um conjunto de cinco trabalhos que já se dedicaram a esse enfoque. Essas pesquisas, ainda que com recortes distintos, oferecem suas contribuições e sinalizam possibilidades de aprofundamento analítico sobre a vertente esportiva da modalidade.

O quadro 3 apresenta em termos quantitativos os estudos encontrados na BDTD.

Quadro 3 – Dissertações e Teses sobre DCR e DECR

Descritores	Dissertações	Teses	Total
“Dança em Cadeira de Rodas”	13	02	15
“Dança Esportiva em Cadeira de Rodas”	05	00	05

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na dimensão esportiva da DCR, os trabalhos que seguem se destacam por trazer contribuições específicas, revelando um campo em expansão e em processo de consolidação no cenário acadêmico brasileiro.

Entre eles, a dissertação de Freitas (2007) propôs um sistema de avaliação técnica para os movimentos realizados no estilo *Jive*, buscando classificar níveis de habilidade entre dançarinos e subsidiar processos de treinamento com base em parâmetros objetivos de execução. Essa proposta se aproxima de uma perspectiva técnico-instrucional da modalidade, com foco na qualificação do desempenho motor.

A dissertação de Cruz (2009) investigou a presença de estruturas matemáticas, em especial o conceito de simetria geométrica, nas composições coreográficas da dança esportiva em cadeira de rodas. A autora analisou registros videográficos de competições e demonstrou como os movimentos realizados pelos pares — nas categorias duo e combi — revelam padrões de organização espacial que se aproximam de princípios formais da matemática, como espelhamento, eixo de simetria e equilíbrio visual.

Com abordagem fisiológica, Paula (2010) investigou variáveis como frequência cardíaca e concentração de lactato sanguíneo durante uma competição de dança

esportiva, a fim de determinar a intensidade do esforço físico em estilos como *Samba*, *Rumba* e *Jive*. O estudo insere a DECR no campo da avaliação do rendimento esportivo, reforçando sua legitimidade como prática atlética e evidenciando suas exigências metabólicas.

Sob uma perspectiva historiográfica, Barreto (2011) produziu uma reconstrução da trajetória da dança esportiva em cadeira de rodas no Brasil, articulando fontes documentais e relatos orais para mapear os principais eventos, atores e contextos institucionais da modalidade. A autora combina abordagem factual e memória coletiva, compondo um panorama temporal da consolidação da DECR no país.

Mais recentemente, Belgo (2021) desenvolveu uma análise crítica da participação de mulheres com deficiência nos esportes de competição, com destaque para a DECR como uma das modalidades investigadas. O estudo aborda questões de visibilidade, reconhecimento e percepção social das atletas, enfocando as interseções entre deficiência, gênero e esporte sob uma perspectiva interseccional e política.

Em conjunto, os trabalhos identificados na BDTD revelam uma produção em curso, marcada por contribuições relevantes que vêm delineando progressivamente o campo acadêmico da DCR, sobretudo na vertente esportiva.

Embora abordem temas diversos — como avaliação técnica, análise fisiológica, reconstrução histórica ou crítica interseccional —, trata-se de um conjunto ainda fragmentado, no qual a modalidade aparece com frequência subordinada a outras prioridades analíticas. Raramente os estudos estabelecem vínculos consistentes com as práticas de ensino que sustentam a DECR em seu cotidiano.

A ausência de investigações sobre planejamento didático, estilos de ensino, modos de transmissão do conhecimento técnico-artístico e formação docente revela uma lacuna que não é apenas temática, mas também epistemológica. É nesse ponto que se insere a presente tese: não como resposta definitiva, mas como abertura para escutar o que ainda não foi suficientemente tematizado — aquilo que os professores e praticantes da Paradaança constroem diariamente, muitas vezes sem que isso se transforme em objeto de escrita, de política ou de ciência.

2.2.3 Resumos publicados nos anais dos SIDCR e outros

Desde a sua primeira edição, em 2001, o Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas (SIDCR) tem se consolidado como espaço privilegiado para a divulgação de experiências, saberes e práticas relativas à DECR no Brasil. Ao longo de suas edições, o evento reuniu profissionais de diferentes áreas — professores, técnicos, pesquisadores e artistas — comprometidos com o desenvolvimento pedagógico, artístico e institucional da modalidade.

Além dos SIDCR, outros eventos científicos também discutiram a dança em cadeira de rodas, ainda que de forma pontual, como encontros da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), simpósios internacionais do Processo Civilizador e congressos voltados à Educação Física e às Artes. Nesses espaços, a modalidade foi tematizada sob diferentes enfoques — antropológico, histórico, pedagógico e estético —, ampliando sua visibilidade acadêmica e reforçando seu caráter interdisciplinar.

Uma das contribuições mais relevantes dos SIDCR diz respeito à publicação de seus anais, os quais constituem uma base documental significativa para compreender as trajetórias, os debates e as práticas em torno da DECR. Neles estão registrados resumos expandidos, relatos de experiência, comunicações orais e temas livres, cujos conteúdos revelam tanto a diversidade temática quanto lacunas ainda presentes na produção acadêmica e formativa do campo. Para esta pesquisa, interessa observar em que medida os registros desses eventos abordam aspectos relacionados às práticas de ensino, à formação docente e à sistematização metodológica, elementos centrais à problemática investigada.

O levantamento compreendeu os anais físicos e digitais dos SIDCR, disponibilizados pela CBDCCR e complementados com arquivos organizados pelo pesquisador durante o trabalho de campo. Foram incluídas todas as edições com publicações acessíveis entre 2001 e 2018, além do I Simpósio Paulista, realizado em 2013. Não foram localizados anais referentes ao VI SIDCR (2007), razão pela qual essa edição não integra a análise.

A amostra analisada foi composta por 135 resumos, organizados conforme o ano, local e edição dos eventos (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Resumos publicados nos Anais dos SIDCR

Ano do Evento	Edição	Local	Número de publicações	% do Total
2001	I SIDCR	UNICAMP	16	11,9
2002	II SIDCR	UNICAMP	24	17,8
2003	III SIDCR	Universidade Bráz Cubas – Mogi das Cruzes – SP	23	17,0
2005	IV SIDCR	Universidade Federal de Juiz de Fora – MG	20	14,8
2006	V SIDCR	Universidade Metodista de Piracicaba – SP	8	5,9
2009	VII SIDCR	Universidade Federal de Juiz de Fora – MG	10	7,4
2011	VIII SIDCR	Universidade Federal de Santa Maria – RS	18	13,3
2013	I Paulista	Universidade do Oeste de São Paulo – SP	5	3,7
2018	XI SIDCR	Universidade Federal de Viçosa – MG	11	8,1

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise dos 135 resumos permitiu a classificação dos trabalhos em sete grandes eixos temáticos, além da categoria residual denominada “Outros”, voltada a conteúdos sem conexão direta com os campos analíticos definidos. Essa última concentrou a maior parte dos registros (67), revelando a forte presença de relatos motivacionais, apresentações institucionais, depoimentos individuais e registros artístico-performativos não sistematizados do ponto de vista pedagógico ou metodológico.

Entre os eixos temáticos definidos, destaca-se Inclusão e Acessibilidade, com 25 trabalhos que abordam, de diferentes formas, os desafios e estratégias para garantir a participação de pessoas com deficiência em contextos educativos, culturais e esportivos. Os textos enfocam barreiras arquitetônicas, acessibilidade comunicacional, inclusão escolar, cidadania cultural e valorização da diversidade, apontando para a centralidade do tema na consolidação da Parada da Dança no Brasil.

A categoria Práticas de Ensino e Formação reuniu 9 resumos, indicando uma presença ainda limitada, mas relevante, de trabalhos voltados à reflexão sobre metodologias, estratégias pedagógicas, experiências de ensino e formação docente. Essa baixa ocorrência reforça a constatação da revisão de literatura: apesar da amplitude do campo, são poucos os esforços sistemáticos de análise das práticas de ensino da Dança Esportiva em Cadeira de Rodas — lacuna que justifica a presente investigação.

A categoria Performance e Avaliação contou com 8 resumos, voltados à discussão de critérios técnicos, habilidades motoras, avaliação estética e biomecânica do movimento, com foco nas dimensões técnicas e performativas da modalidade. Em paralelo, o eixo Organização Esportiva registrou 5 trabalhos, abordando campeonatos, circuitos competitivos, implantação de políticas públicas e estruturação institucional.

Os eixos Saúde e Reabilitação e Arte e Estética contabilizaram 4 publicações cada, versando, respectivamente, sobre os benefícios terapêuticos da dança e suas interfaces com processos de reabilitação, ou sobre sua dimensão estética, poética e expressiva. Por fim, o eixo História e Memória, com apenas 3 trabalhos, indica o esforço ainda incipiente de documentação da trajetória institucional e artística da Dança em Cadeira de Rodas no Brasil.

A análise da distribuição geográfica revela concentração significativa em Minas Gerais (43,2% dos resumos) e São Paulo (37,9%), evidenciando o protagonismo dessas regiões na articulação institucional e acadêmica da modalidade.

Quanto à autoria, destaca-se Eliana Lúcia Ferreira como a mais recorrente (14 publicações), seguida de Rute Estanislava Tolocka (9). Outros nomes relevantes incluem Maria do Carmo Rossler de Freitas, Otávio Rodrigues de Paula e Michelle Aline Barreto, com 4 publicações cada, compondo um grupo de colaboradores regulares que contribuem para o aprofundamento de abordagens formativas, sociais e técnicas nos SIDCR.

Os resultados confirmam que os SIDCR desempenham papel fundamental na valorização de experiências práticas e na circulação de saberes da comunidade da Parada Esportiva. Contudo, permanece o desafio de transformar essas vivências em objeto de reflexão pedagógica sistemática, favorecendo a constituição de um campo metodológico próprio no ensino da dança em cadeira de rodas.

Para além dos SIDCR, alguns pesquisadores também se destacaram em outros congressos e encontros acadêmicos, nacionais e internacionais, nos quais a dança em cadeira de rodas foi discutida sob diferentes enfoques. Essas participações evidenciam a inserção da modalidade em circuitos científicos mais amplos da Educação Física, da Atividade Motora Adaptada e das Artes, ampliando sua visibilidade e contribuindo para a consolidação de um campo de pesquisa interdisciplinar. Como estratégia complementar, foram consultados os currículos Lattes de alguns desses pesquisadores/as, a fim de identificar produções além dos

SIDCR. Essa busca serviu apenas para validação e complementação do levantamento, sem constituir o foco central da revisão.

Os registros mostram que a DCR esteve presente em diferentes congressos nacionais e internacionais. Maria Beatriz Rocha Ferreira, por exemplo, apresentou em 2000, no Pre-Olympic Congress (Austrália), um dos primeiros trabalhos a tematizar a modalidade em nível mundial, e posteriormente levou suas discussões à Colômbia, Reino Unido, Portugal e Estados Unidos. Eliana Lúcia Ferreira, desde os anos 1990, apresentou trabalhos em congressos nacionais de Educação Física Adaptada e, mais recentemente, em encontros internacionais em Cuba, Estados Unidos, Espanha e Índia, tratando de metodologias, identidade, saúde e formação inclusiva. Já Rute Estanislava Tolocka inseriu a DCR em debates sobre inclusão e atividade motora, com destaque para o Congresso Nacional sobre Inclusão da Pessoa com Deficiência (2006) e para um congresso internacional em 2014, no qual apresentou estudo sobre avaliação de desempenho em parceria com Alessandro Freitas.

Esse conjunto de registros confirma que, além dos SIDCR, a Dança em Cadeira de Rodas conquistou espaço em diferentes circuitos científicos — Educação Física, atividade motora adaptada, artes, filosofia do esporte e saúde —, consolidando-se progressivamente como tema interdisciplinar em âmbito nacional e internacional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste referencial teórico parte da premissa de que toda prática pedagógica é sustentada por concepções prévias de sujeito, de conhecimento e de sociedade. No caso da Paradaança, esse entrelaçamento torna-se ainda mais complexo, pois atravessa domínios historicamente marginalizados, como o esporte adaptado, as artes corporais e os direitos das pessoas com deficiência. Compreender os fundamentos que orientam o ensino na DECR exige, portanto, uma abordagem que integre múltiplas camadas: históricas, pedagógicas, simbólicas e político-sociais.

Assim, este capítulo não se limita a fornecer uma base teórica, mas integra o próprio percurso metodológico da pesquisa. A reflexão sobre os marcos conceituais permite evidenciar tanto as potencialidades quanto os limites dos referenciais escolhidos, sustentando criticamente as análises que se seguem.

O primeiro eixo apresenta um panorama da história da DCR, com ênfase na emergência e na consolidação da vertente esportiva como prática institucionalizada. Nesse percurso, destacam-se marcos normativos, programas de inclusão e disputas simbólicas em torno do reconhecimento esportivo e cultural da dança.

O segundo eixo discute os fundamentos da pedagogia do paradesporto, com destaque para a Teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth, utilizada como chave analítica para interpretar as práticas docentes na Paradaança. A escolha dessa teoria justifica-se pela sua capacidade de organizar e sistematizar decisões pedagógicas em um contínuo entre estilos reprodutivos e produtivos, oferecendo um quadro de análise útil para compreender como professores e técnicos estruturam o ensino. Reconhece-se, contudo, que a aplicação desse modelo em um contexto tão singular quanto a Paradaança demanda cuidados: trata-se de uma modalidade que exige adaptações metodológicas constantes e que combina técnica, expressão e inclusão. Por isso, a teoria será aqui mobilizada como referência, complementada por outros aportes, como a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, que contribui para compreender a relação entre novos conhecimentos e repertórios prévios dos praticantes.

O terceiro eixo dedica-se à acessibilidade no contexto esportivo e educacional, entendida não apenas como eliminação de barreiras físicas, mas como valor pedagógico e político que estrutura a possibilidade de participação nos espaços da

dança. A acessibilidade, nessa perspectiva, constitui princípio transversal que informa a organização das aulas, as escolhas metodológicas e as atitudes docentes.

Em conjunto, esse referencial teórico reúne contribuições de diferentes campos — educação física, pedagogia, estudos sobre deficiência e políticas de inclusão —, estabelecendo as bases conceituais para a análise das práticas de ensino observadas. Na articulação entre corporeidade, técnica e inclusão, busca-se compreender a Paradaança como um território formativo ainda em construção, no qual se entrecruzam dimensões históricas, sociais e pedagógicas.

3.1 ESPORTE ADAPTADO E PARADANÇA NO BRASIL

No Brasil, os esportes adaptados vêm sendo tradicionalmente abordados no âmbito da área conhecida como Atividade Física Adaptada, seja em disciplinas denominadas Educação Física Adaptada, Esportes Adaptados ou, mais recentemente, no debate em torno da Educação Física Inclusiva. Essa diversidade terminológica além de refletir diferentes momentos históricos de constituição do campo, traz também tensões epistemológicas acerca de como compreender a deficiência e a inclusão no contexto das práticas corporais. Apesar dessa presença nos currículos de graduação em Educação Física, a Paradaança ainda ocupa um espaço bastante restrito nas universidades, sendo raramente contemplada tanto em cursos de Educação Física quanto em cursos de Dança. Essa ausência revela uma lacuna formativa e epistemológica, que limita o reconhecimento da modalidade como prática pedagógica, artística e esportiva.

Sendo assim, para abordar a trajetória, as políticas e os desafios da Paradaança no Brasil, optou-se inicialmente por contextualizar o esporte adaptado em sua dimensão histórica no país. Essa decisão visa proporcionar um entendimento mais amplo das origens, evoluções e marcos institucionais que permeiam as práticas esportivas adaptadas para pessoas com deficiência, oferecendo um panorama fundamental para a compreensão do surgimento e desenvolvimento específico da Paradaança. Assim, busca-se evidenciar os processos sociais, políticos e culturais que influenciam suas práticas, políticas públicas e os desafios enfrentados para sua consolidação e expansão.

Nesse sentido, é importante esclarecer alguns conceitos básicos que serão usados ao longo do capítulo. Entender o que é esporte adaptado e paradesporto ajuda

a situar melhor a Paradaça dentro do universo das práticas corporais para pessoas com deficiência. Segundo Wincler et al. (2023), o paradesporto refere-se às modalidades esportivas praticadas por pessoas com deficiência, caracterizando-se pela diversidade de modalidades que abrangem desde aquelas que fazem parte do programa dos Jogos Paralímpicos até modalidades individuais e coletivas adaptadas, com finalidades que variam entre a promoção da saúde, a educação e o rendimento esportivo. Ainda de acordo com os autores, o esporte adaptado é compreendido como um conceito amplo que engloba práticas esportivas destinadas a diferentes grupos, incluindo pessoas com deficiência, mas também idosos, pessoas com cardiopatias, câncer, neurodiversidade e outras condições de saúde, constituindo um conjunto maior que inclui o paradesporto como um subconjunto específico.

Embora Wincler et al. (2023) apresentem distinções entre paradesporto e esporte adaptado, neste trabalho tais conceitos serão adotados como sinônimos, dada a sobreposição significativa entre eles nas práticas esportivas para pessoas com deficiência.

Cabe destacar, entretanto, que a Paradaça no Brasil não se resume a uma mera importação do modelo europeu da DECR, pois, se por um lado os cursos ministrados por professores estrangeiros nos anos 1990 e 2000 trouxeram técnicas e padrões consolidados na Europa, por outro, a experiência brasileira produziu adaptações e ressignificações próprias.

Essas experiências foram, em grande medida, condicionadas pelos contextos formativos locais, pelas condições materiais disponíveis e pelas articulações com universidades. Enquanto o modelo europeu de DECR enfatizou, historicamente, a padronização técnica e a normatização competitiva, no Brasil a modalidade foi gradualmente apropriada em diálogo com práticas pedagógicas e culturais próprias. Esse processo, mais do que uma reprodução direta de técnicas estrangeiras, revelou a necessidade de adaptações metodológicas e organizacionais, influenciadas pelas condições institucionais e pela criatividade de professores e técnicos. Ao longo do capítulo, essa comparação entre influências internacionais e apropriações brasileiras será utilizada como chave interpretativa para situar a Paradaça em sua trajetória histórico-pedagógica.

3.1.1 O Esporte Adaptado no Brasil

O surgimento do esporte adaptado no Brasil está associado a iniciativas voltadas à reabilitação de pessoas com deficiência no período pós-Segunda Guerra Mundial. Influenciado pelas experiências europeias, em especial pelo modelo britânico de reabilitação desenvolvido por Ludwig Guttmann, o esporte passou a ser compreendido como recurso terapêutico e de reintegração social em instituições hospitalares e centros de atendimento especializados (Valerio, 2024; Begossi; Mazo, 2016).

No Brasil, as primeiras manifestações ocorreram de maneira localizada, sobretudo a partir da década de 1950, envolvendo hospitais de reabilitação, instituições filantrópicas e o engajamento de pessoas com deficiência organizadas em clubes e associações. O exemplo emblemático do Clube do Otimismo, fundado em 1958 no Rio de Janeiro, evidencia essa fase inicial, ainda distante de uma política pública estruturada (Valerio, 2024).

A atuação de militares reformados, profissionais da saúde e voluntários civis contribuiu para difundir práticas corporais entre pessoas com deficiência, muitas vezes como atividades de lazer, expressão ou resistência ao isolamento social. Segundo Valerio (2024), esse processo foi marcado por um caráter assistencialista e fragmentado, com forte concentração das ações nas regiões Sudeste e Sul do país.

Até o final da década de 1970, o paradesporto brasileiro operava à margem das estruturas oficiais do sistema esportivo. Havia escassa articulação institucional, pouca visibilidade pública e praticamente nenhuma regulamentação específica. A participação do Brasil nos Jogos Paralímpicos teve início apenas em 1972, na edição de Heidelberg, configurando-se como marco da internacionalização das práticas esportivas adaptadas no país (Ramalho, 2024).

Esses primeiros movimentos, ainda que desarticulados, lançaram as bases para a posterior organização do paradesporto no Brasil, tanto em nível competitivo quanto no campo das políticas de inclusão social por meio do esporte.

Com isso, a institucionalização do esporte para pessoas com deficiência no Brasil ocorreu de forma tardia e fragmentada. Até os anos 1980, as práticas esportivas adaptadas se desenvolviam majoritariamente em ambientes filantrópicos, como clubes e associações fundadas por pessoas com deficiência, sem articulação com o

sistema esportivo nacional e sem respaldo de políticas públicas estruturadas (Begossi; Mazo, 2016).

O ano de 1981, declarado pela ONU como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, teve repercussão no Brasil com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Essa instituição buscou articular ações voltadas à inclusão, inclusive no campo do esporte, marcando o início de uma presença estatal mais explícita na temática (Begossi; Mazo, 2016).

Nesse mesmo contexto, diversos encontros promovidos pela então Secretaria de Educação Especial (Seed/MEC) foram realizados com o objetivo de debater e estabelecer orientações que possibilitassem a inserção da educação física e do esporte no âmbito da educação especial. Dentre os documentos produzidos nesses eventos, destaca-se a Carta de Batatais, elaborada em 1986, como referência importante nesse processo (Carmo, 1991).

O movimento pela organização do sistema paralímpico brasileiro avançou com a criação, em 1994, de uma comissão provisória nacional, recomendada pelo Comitê Paralímpico Internacional (IPC), para integrar as entidades representativas das diferentes deficiências. De acordo com Begossi e Mazo (2016), a comissão contou com a participação da CBDS (Confederação Brasileira de Desportos de Surdos), da ABDC (Associação Brasileira de Desporto para Cegos), da ABDA (Associação Brasileira de Desporto para Amputados), Confederação Brasileira de Desporto para Surdos (CBDS), da ANDE (Associação Nacional de Desporto para Deficientes) e da ABRADCAR (Associação Brasileira de Desportos em Cadeira de Rodas). Sendo que essas duas últimas instituições estiveram presentes na fundação da CBDCR.

A criação do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), em 9 de fevereiro de 1995, representou um marco no processo de consolidação do esporte adaptado enquanto política pública no Brasil. A partir desse momento, o CPB passou a exercer a função de entidade central no planejamento, organização e representação do país no movimento paralímpico internacional, contribuindo para a estruturação das modalidades, o apoio a atletas e a articulação de políticas de incentivo. Esse avanço institucional permitiu a inserção mais sistemática do esporte adaptado nas políticas esportivas nacionais, ainda que persistam assimetrias e lacunas estruturais, especialmente no que se refere à capilaridade e ao acesso (Ramalho, 2024).

Esse processo foi impulsionado pela atuação de órgãos como a CORDE, que, ao longo das décadas seguintes, desempenhou papel articulador na formulação de políticas inclusivas — inclusive no campo esportivo —, bem como pela criação da Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP), que contribuiu para inserir o tema no âmbito das políticas federais (Begossi; Mazo, 2016).

Contudo, os estudos de Soares et al. (2025) apontam que o desenvolvimento do paradesporto no Brasil, embora tenha avançado em diversas frentes, ainda convive com barreiras como a escassez de acessibilidade, a fragilidade no financiamento público e a dependência de articulações interinstitucionais e territoriais nem sempre consolidadas.

Apesar dessas limitações, o Brasil passou a consolidar sua presença no cenário internacional por meio da participação crescente nos Jogos Paralímpicos de Verão, com avanços significativos a partir dos anos 2000 (Ramalho et al., 2024).

Observa-se, nesse período, um crescimento consistente no número de atletas, modalidades representadas e conquistas esportivas, impulsionado pela profissionalização do paradesporto nacional e pela implementação de políticas específicas de incentivo. Mais do que projeção esportiva, essa trajetória contribuiu para a reconfiguração simbólica da pessoa com deficiência como agente de alta performance, fortalecendo discursos de superação e reposicionando o Brasil entre as potências paralímpicas globais (Ramalho et al., 2024).

A projeção simbólica da pessoa com deficiência como agente de alta performance se traduziu, também, em resultados concretos. Entre 2004 e 2020, o país acumulou 267 medalhas em doze modalidades, consolidando sua posição entre as maiores potências paralímpicas do mundo. O ápice desse processo ocorreu nos Jogos do Rio 2016 e de Tóquio 2020, quando o Brasil obteve, respectivamente, a 8ª e a 7ª colocação no quadro geral de medalhas, superando a marca de 70 pódios em ambas as edições (Santos et al., 2022).

De acordo com Santos et al. (2022) esse desempenho está diretamente relacionado a ações como a ampliação do Programa Bolsa Atleta, a criação do projeto Atleta Pódio e a inauguração do Centro de Treinamento Paralímpico em São Paulo, que possibilitaram melhores condições de preparação e profissionalização dos paratletas. Ainda segundo os autores, a política de retenção de talentos, os investimentos em ciência do esporte e a aproximação com universidades foram fundamentais para sustentar esse crescimento. Como resultado, o Brasil apresentou

o terceiro maior crescimento acumulado em número de medalhas nos Jogos Paralímpicos entre 1988 e 2020, atrás apenas da China e da Ucrânia (Santos et al., 2022).

Apesar dos avanços expressivos no cenário paralímpico brasileiro, ainda há modalidades que permanecem à margem das políticas esportivas nacionais, especialmente aquelas que não integram o programa oficial dos Jogos Paralímpicos.

A Paradaança é um exemplo emblemático dessa exclusão. Apesar de o Comitê Paralímpico Internacional (IPC) ter recomendado que os comitês nacionais colaborassem para o desenvolvimento da modalidade, a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR) já realizou solicitações para obter o direito ao Programa Bolsa Atleta junto ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), sem, contudo, ter sido contemplada.

Ou seja, embora o CPB reconheça a relevância da Paradaança, não implementou ações concretas voltadas à sua promoção ou consolidação. Essa omissão revela uma hierarquização interna no campo do paradesporto, na qual apenas determinadas modalidades recebem investimentos estruturantes, enquanto outras continuam a ser desenvolvidas de forma isolada, por meio dos esforços autônomos de grupos e instituições comprometidas com a inclusão e a democratização do esporte.

Outro ponto a se destacar é que a consolidação do esporte adaptado no Brasil não se deu apenas por meio de iniciativas institucionais e avanços organizativos, mas também pela criação de um arcabouço legal que reconhece o esporte como um direito social. Estes marcos normativos e programáticos elaborados ao longo das últimas décadas foram fundamentais para garantir diretrizes formais de inclusão e definir obrigações do poder público no que se refere ao acesso das pessoas com deficiência às práticas esportivas, tanto em sua vertente educacional quanto de rendimento.

A trajetória do esporte adaptado no Brasil esteve, por décadas, marcada pela ausência de políticas públicas estruturadas e pela atuação predominante de instituições civis e filantrópicas. Apenas a partir dos anos 1980, com a criação da CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –, vinculada à Presidência da República, iniciou-se um movimento institucional voltado à formulação de políticas de inclusão, incluindo o esporte (Begossi; Mazo, 2016).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer o esporte como um direito de todos, sem distinções. Posteriormente, a promulgação da Lei nº 7.853/1989 passou a prever a promoção da integração das pessoas com deficiência por meio de medidas educacionais, culturais e desportivas, estabelecendo obrigações do Estado para garantir o acesso ao esporte (Begossi; Mazo, 2016).

Nos anos 1990, duas legislações impactaram diretamente a estruturação do sistema esportivo nacional e, indiretamente, o paradesporto: a Lei Zico (nº 8.672/1993) e a Lei Pelé (nº 9.615/1998). A primeira definiu as três manifestações do esporte — educacional, de participação e de rendimento —, o que abriu espaço para práticas adaptadas no âmbito das políticas públicas. A segunda ampliou o processo de profissionalização do setor esportivo e contribuiu para a fundação e reconhecimento do Comitê Paralímpico Brasileiro (Ramalho et. al, 2024).

A criação de programas de financiamento foi essencial para o fortalecimento do paradesporto. A Lei Agnelo/Piva (nº 10.264/2001) destinou inicialmente 2% da arrecadação das loterias federais aos Comitês Olímpico e Paralímpico, sendo 15% ao CPB. Esse repasse permitiu a ampliação da infraestrutura esportiva, o apoio sistemático a atletas e a consolidação institucional do esporte adaptado como política pública (Ramalho et al., 2024). A partir de alterações posteriores, esse percentual foi ampliado para 2,7% da arrecadação das loterias federais e a divisão também mudou, o CPB passou a receber 37,04% do arrecadado, e o COB, 62,96% (CPB, 2025). Os recursos oriundos dessa política evidenciam a centralidade no financiamento de programas de alto rendimento e no fortalecimento da estrutura paralímpica brasileira.

Outro avanço importante foi o Programa Bolsa Atleta, instituído pela Lei nº 10.891/2004 e regulamentado pela Lei nº 12.395/2011. Com a inclusão de atletas paralímpicos em suas categorias, o programa garantiu uma fonte de subsistência para paratletas de rendimento, contribuindo diretamente para o aumento da participação brasileira e dos resultados em competições internacionais (Ramalho et al., 2024).

Em 2006, a sanção da Lei de Incentivo ao Esporte (Lei nº 11.438/2006) passou a permitir a dedução de impostos para empresas e pessoas físicas que investissem em projetos esportivos aprovados pelo Ministério do Esporte, incluindo aqueles voltados ao paradesporto. Segundo Soares et al. (2025), essa política tem se mostrado um instrumento eficaz para fomentar programas formativos e garantir a permanência de atletas com deficiência no alto rendimento.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reafirmou o direito ao esporte como componente da cidadania das pessoas com deficiência. O artigo 44 da LBI estabelece o dever do poder público de assegurar a acessibilidade às práticas esportivas, tanto nos espaços físicos e equipamentos quanto na formação de profissionais habilitados (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços legais e programáticos, ainda há desafios estruturais importantes. Estudos indicam que a baixa interiorização das políticas, a precariedade de acessibilidade em espaços esportivos e a ausência de linhas permanentes de financiamento em nível local continuam sendo obstáculos para a efetivação do direito ao esporte (Soares et al., 2025). Tais limitações revelam que a legislação existente, embora abrangente, ainda enfrenta entraves significativos na sua implementação prática e no alcance territorial.

3.1.2 Trajetória da Parada

De acordo com o Atlas do Esporte no Brasil, a DCR constitui uma modalidade esportiva e artística que, ao longo das décadas, consolidou-se como prática inclusiva, atravessada por dimensões expressivas, terapêuticas e competitivas. Suas origens remontam ao século XIX, período em que se intensificaram os estudos sobre o corpo em movimento, influenciando o surgimento de correntes como a dança moderna, a dança de salão e a dança terapêutica. Entre os marcos simbólicos desse contexto está a atuação de Isadora Duncan, com sua "dança livre", que abriu caminhos para a valorização de corpos diferenciados e estilos coreográficos próprios (Costa, 2005; Ferreira, 2003).

Na década de 1970, as iniciativas de profissionais de Educação Física e Fisioterapia passaram a incorporar atividades rítmicas voltadas a pessoas com deficiência, com o objetivo de desenvolver habilidades como equilíbrio, agilidade e resistência, ressignificando a noção de locomoção. Em 1971, Londres sediou a primeira competição de dança em cadeira de rodas, com a participação de dez grupos. Poucos anos depois, em 1974, a modalidade artística foi oficialmente reconhecida na Inglaterra, sendo criada a Associação de Dança em Cadeira de Rodas. Em 1976, com o apoio da *English Folk of Dance* e da *Song Society*, a prática foi reconhecida como Dança Esportiva em Cadeira de Rodas, estruturando-se a partir de saberes

interdisciplinares provenientes da dança moderna, fisioterapia, medicina e educação física (Costa, 2005; Barreto, 2011).

Durante os anos 1980 e 1990, a modalidade passou por um processo de internacionalização. Competições regionais não oficiais ocorreram na Holanda (1985), Bélgica (1987) e Alemanha (1991). Nesse período, os workshops de Danceability — técnica que promove o encontro entre pessoas com e sem deficiência por meio da dança — ampliaram seu alcance, influenciando grupos em diversos países, inclusive no Brasil. A Companhia CanDoCo, referência na dança inclusiva, esteve no Brasil em 1996 e 2002, promovendo apresentações e formações (Krombholz, 2001; Ferreira, 2003).

No Brasil, os primeiros grupos de dança em cadeira de rodas surgiram nos anos 1990. Entre eles, destacam-se o Ázigo (UFU), Grupo Giro (Niterói), Cia Limites e o grupo da UFRN. Essas iniciativas estiveram alinhadas com a atuação da Very Special Arts (VSA), que passou a incluir apresentações da modalidade em seus eventos. Em 1991, foi criado o Wheelchair Dance Sport Committee (WDSC), vinculado ao International Sport Organization for the Disabled (ISOD), responsável pela organização de campeonatos internacionais e pela regulamentação técnica da modalidade (Ferreira, 1998; Ferreira, 2003).

A institucionalização da DECR no Brasil ganhou força a partir do final da década de 1990. Entre 1998 e 2003, importantes pesquisas acadêmicas foram realizadas na UNICAMP, contribuindo para a consolidação científica da prática. Em 2001, foi promovido o I Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas, seguido da fundação da Confederação Brasileira de Cadeira de Rodas (CBCR), entidade com perfil técnico-político-científico voltada ao desenvolvimento da modalidade. Nos anos seguintes, foram realizados campeonatos nacionais e estaduais, como o I Campeonato Brasileiro (2002) e o I Campeonato Paulista (2003), além da consolidação de mostras artísticas e simpósios científicos (CBDCCR, 2025).

Como já fora dito, embora reconhecida como modalidade paradesportiva pelo IPC desde 1998, a Paradança ainda não integra o programa oficial dos Jogos Paralímpicos. A federação internacional da modalidade esteve sob responsabilidade do próprio IPC até o final de 2023, quando sua governança foi transferida para a World Abilitysport — entidade que também administra a esgrima em cadeira de rodas e o hóquei motorizado. De acordo com o IPC (2023), a expectativa com essa alteração na governança é que a Paradança amplie seu alcance internacional, beneficiando-se

da experiência acumulada e do enfoque técnico da nova gestora.

Nesse cenário, a World Abilitysport planeja ampliar o alcance da modalidade, promovendo competições de alto nível e buscando sua futura inclusão no programa paralímpico. Atualmente, a Paradaança é praticada em mais de 30 países, com um número crescente de eventos internacionais, como copas e campeonatos mundiais, o que evidencia seu potencial como expressão artística, esportiva e cultural (WORLD PARA DANCE SPORT, 2024).

Além do crescimento no número de participantes e eventos, a reestruturação conduzida pela World Abilitysport — que incluiu a criação de uma nova identidade visual — busca ampliar a visibilidade internacional da modalidade, diversificar o perfil dos praticantes e inovar nos formatos de competição. Esses esforços estão voltados à consolidação da Paradaança como uma prática esportiva inclusiva e atrativa em escala global (WORLD PARA DANCE SPORT, 2024).

Paralelamente ao movimento institucional liderado pela World Abilitysport, ganha força no cenário internacional a proposta da Inclusive Dance, difundida sobretudo pela World Inclusive Dance Association (WIDA). Diferentemente da Paradaança em sua vertente esportiva, a Inclusive Dance enfatiza a participação de pessoas com e sem deficiência em experiências conjuntas de dança, priorizando aspectos artísticos, educativos e sociais. Essa abordagem tem ampliado o repertório de práticas, criando festivais, concursos e formações pedagógicas em diversos países, nos quais a dança é compreendida como linguagem universal de inclusão e interculturalidade. O diálogo entre as vertentes esportiva e inclusiva evidencia tanto disputas por legitimidade institucional quanto possibilidades de cooperação, capazes de fortalecer a presença da dança em cadeira de rodas no cenário global.

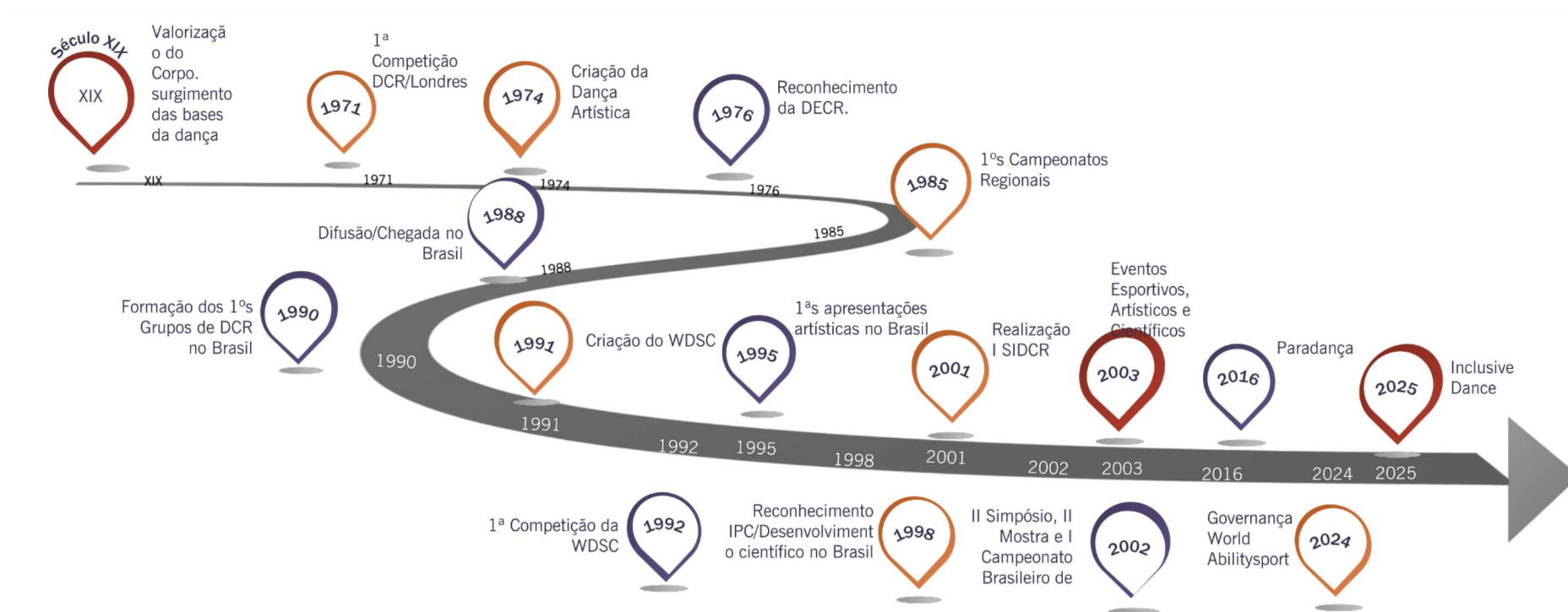
O quadro 5 e a figura 4 mostram o resumo da linha do tempo sobre a DCR, relacionando Ano/Período com os respectivos eventos.

Quadro 5 - Linha do tempo da Dança em Cadeira de Rodas

Ano/Período	Resumo do Evento
Século XIX	Início da valorização do corpo em movimento e surgimento das bases da dança moderna e terapêutica, influenciando as futuras práticas de dança em cadeira de rodas.
1971	Realização da primeira competição de dança em cadeira de rodas em Londres, com dez grupos participantes.
1974	Criação da dança artística em cadeira de rodas na Inglaterra e fundação da Associação de Dança em Cadeira de Rodas.
1976	Reconhecimento da dança esportiva em cadeira de rodas pela English Folk of Dance e Song Society.
1985–1991	Realização dos primeiros campeonatos regionais não oficiais na Holanda (1985), Bélgica (1987) e Alemanha (1991).
1988–2002	Difusão do Danceability nos EUA e chegada ao Brasil com influências da Cia. CanDoCo e da esportista Gertrud Krombholz.
1990–1995	Criação dos primeiros grupos de dança em cadeira de rodas no Brasil: Ázigo (UFU), Grupo Giro (Niterói), Cia Limites e grupo da UFRN.
1991	Criação do Departamento de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (WDSC) vinculado ao ISOD e início das publicações científicas sobre o tema.
1992	Primeira competição oficial organizada pelo WDSC e início dos campeonatos europeus bienais.
1995	Primeiras apresentações de danças artísticas em cadeira de rodas nos festivais de Joinville-SC e Uberlândia-MG.
1998	Reconhecimento enquanto esporte pelo Comitê Paralímpico Internacional (IPC).
1998–2003	Produção de dissertações e tese sobre a modalidade na UNICAMP, impulsionando o desenvolvimento científico e organizacional.
2001	Realização do I Simpósio Internacional e fundação da Confederação Brasileira de Cadeira de Rodas (CBCR).
2002	II Simpósio Internacional, II Mostra e I Campeonato Brasileiro de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas.
2003	Realização do I Campeonato Paulista, III Simpósio, III Mostra e II Campeonato Brasileiro pela Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas.
2016	Passa a ser denominada Paradaança
2024	IPC transfere a governança para a World Abilightsport

Fonte: Adaptado do Atlas do Esporte no Brasil (Costa, 2005).

Figura 4 – Linha do tempo da Dança em Cadeira de Rodas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No Brasil, a história da DCR reflete uma trajetória de resistência, criatividade e institucionalização, sendo construída por professores, atletas, pesquisadores e instituições. Embora ainda enfrente barreiras estruturais e culturais, a modalidade segue em expansão, mobilizando saberes interdisciplinares e consolidando seu espaço no cenário esportivo e artístico nacional (Ferreira, 2023; Barreto, 2011).

A trajetória da Paradaança no Brasil insere-se no contexto amplo do paradesporto, alinhando-se aos avanços estruturais e legais que marcaram a evolução desse campo. Embora tenha surgido inicialmente à margem das principais modalidades paralímpicas, a Paradaança reflete as mesmas tensões e avanços do paradesporto no Brasil: o movimento de inclusão das pessoas com deficiência, o processo de institucionalização e a busca por reconhecimento dentro do sistema esportivo nacional.

Assim como outras modalidades adaptadas, a Paradaança enfrenta desafios comuns, como a falta de políticas públicas específicas, a carência de formação especializada e a necessidade de articulação interinstitucional. Contudo, a CBDCCR tem sido fundamental na consolidação da modalidade, promovendo seu crescimento e visibilidade, especialmente por meio da realização de eventos como o Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas (SIDCR) e o Campeonato Brasileiro, que contribuíram para a valorização artística e para o reconhecimento da dança como prática esportiva adaptada no Brasil.

A ausência de políticas públicas específicas para a Paradaança reflete um problema mais amplo do paradesporto nacional: modalidades fora do programa paralímpico oficial tendem a ficar à margem de investimentos governamentais, editais de fomento e programas de incentivo, como o Bolsa Atleta. No caso da Paradaança, o reconhecimento internacional não se traduz em apoio sistemático do Comitê Paralímpico Brasileiro, o que restringe a criação de centros de treinamento, o custeio de viagens e a formação de atletas e técnicos. Essa lacuna gera dependência da atuação de associações, universidades e grupos locais, que assumem papel central na manutenção e expansão da prática.

No campo da formação especializada, observa-se igualmente uma carência de programas continuados e de disciplinas específicas nos cursos de Educação Física e Dança. Embora a “Educação Física Adaptada” ou a “Educação Física Inclusiva” façam parte dos currículos, raramente a Paradaança aparece como conteúdo de ensino. O conhecimento circula, em grande parte, por meio de cursos pontuais, oficinas

oferecidas em eventos e iniciativas isoladas de professores e pesquisadores. Essa característica reforça a necessidade de institucionalizar a formação, articulando graduação, pós-graduação e extensão, de modo a consolidar um corpo de profissionais preparados para atuar tanto no âmbito pedagógico quanto no esportivo.

3.2 PARADANÇA E ESTILOS DE ENSINO

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os fundamentos pedagógicos que orientam o ensino da Paradaança, partindo dos princípios gerais da pedagogia do paradesporto e avançando para as especificidades próprias da modalidade. Inicialmente, serão abordados os fundamentos pedagógicos do paradesporto, situando suas bases educativas e inclusivas.

Na sequência, o foco recairá sobre os fundamentos pedagógicos da Paradaança, destacando os aspectos que a diferenciam no campo das artes corporais adaptadas.

Por fim, serão analisadas a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, e a Teoria dos Estilos de Ensino, de Mosston e Ashworth, tomadas aqui como referenciais teórico-metodológicos centrais para a sistematização das práticas pedagógicas empregadas na formação de bailarinos cadeirantes.

3.2.1. Fundamentos pedagógicos do Paradesporto

O paradesporto engloba atividades desenvolvidas ou modificadas para atender às necessidades de indivíduos com deficiência, podendo ocorrer tanto no âmbito do alto rendimento quanto em ambientes educacionais inclusivos ou de lazer. Ao fazê-lo, amplia o entendimento tradicional do esporte, historicamente associado à valorização exclusiva do desempenho físico, da competição formal e da busca por resultados de alto rendimento. Nessa perspectiva ampliada, o paradesporto incorpora dimensões pedagógicas e sociais que vão além da performance atlética, orientando práticas voltadas ao fortalecimento das potencialidades dos praticantes e à promoção da participação plena (Winnick; Porretta, 2016).

Em um contexto semelhante, Winckler et al. (2023) definem o paradesporto como um conjunto de modalidades esportivas praticadas por pessoas com deficiência, com o objetivo de promover a inclusão social e o desenvolvimento integral dos

praticantes. Esse conceito se fundamenta nos princípios da educação inclusiva, priorizando o reconhecimento da diversidade corporal como uma expressão legítima da condição humana e enfatizando a importância da adaptação das práticas esportivas para garantir a participação de todos, respeitando suas especificidades.

Galatti et al. (2014) acrescentam que, por meio da prática esportiva, sujeitos com deficiência podem expandir suas possibilidades de interação social, fortalecer sua autoestima e consolidar trajetórias de participação ativa nos diversos contextos sociais.

Nesse sentido, a prática do paradesporto exige adaptações pedagógicas que respeitem as necessidades individuais dos atletas, promovendo sua autonomia e qualidade de vida. Ou seja, no contexto do paradesporto, o esporte não é apenas um instrumento de desenvolvimento físico, mas também uma prática social, cultural e educativa, como destacam Ferreira (2008) e Sherrill (2004).

A pedagogia do paradesporto, conforme destacado por Winckler et al. (2023), tem como objetivo principal superar a visão do déficit das pessoas com deficiência, valorizando as potencialidades presentes em cada sujeito, promovendo o acesso às experiências corporais de forma ampla e significativa. De acordo com DePauw e Gavron (2005), a adaptação é um elemento essencial para a efetivação da inclusão no esporte, funcionando como meio para atender à diversidade de necessidades presentes no ambiente educativo. Ao reconhecer a deficiência como uma variável pedagógica — e não como uma limitação absoluta —, a prática pedagógica amplia suas possibilidades de intervenção, aproximando-se de uma concepção de ensino centrada nas capacidades e potencialidades dos alunos.

Essa abordagem vai além do treinamento técnico, englobando a formação do indivíduo como um todo, com ênfase no fortalecimento da autonomia e na melhoria da qualidade de vida dos atletas. Para alcançar tais objetivos, é necessário o uso de procedimentos pedagógicos específicos, que tornem as atividades acessíveis por meio de adaptações adequadas às necessidades dos praticantes.

Silva et al. (2013) enfatizam a complexidade do esporte adaptado, argumentando que ele não pode ser reduzido a aspectos como reabilitação ou inclusão social. Eles afirmam que o esporte adaptado deve ser compreendido como um fenômeno complexo a ser considerado no planejamento e condução das práticas pedagógicas. O entendimento de que o esporte adaptado possui múltiplas influências e interações entre os componentes biológicos, psicológicos, sociais e da modalidade,

ajuda a fundamentar as práticas pedagógicas adaptativas, as quais devem respeitar as especificidades de cada atleta.

Neste sentido, Facundo et al. (2019) ressaltam que o conhecimento profissional de um treinador no esporte adaptado deve abranger o domínio técnico específico e o conhecimento pedagógico, mas também a compreensão profunda das deficiências dos atletas com os quais ele trabalha.

Os autores acima ainda destacam que, apesar de a formação acadêmica em Educação Física ser considerada essencial para a atuação de treinadores no paradesporto, o conhecimento prático adquirido por meio de experiências informais, como estágios e interação com atletas e familiares, é igualmente importante. Esses momentos de aprendizado, muitas vezes fora do ambiente acadêmico formal, contribuem para a construção do conhecimento específico necessário para lidar com as demandas do esporte adaptado e paralímpico, tornando os treinadores mais aptos a adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos atletas (Facundo et al., 2019).

De acordo com Sherrill (2004), o processo de adaptação no paradesporto é contínuo, dinâmico e bidirecional, requerendo que o professor reavalie constantemente as atividades propostas e as diversifique conforme necessário. Essa interação recíproca entre professor, aluno e as atividades favorece um ambiente de aprendizagem adaptável, no qual todos os envolvidos participam ativamente da construção do processo pedagógico.

Rodrigues (2006) complementa essa visão, afirmando que adaptar significa ajustar as exigências da tarefa ao nível de desempenho e desenvolvimento do aprendiz, manipulando diversas variáveis para garantir um aprendizado eficaz e acessível.

E Munster (2013) propõem quatro tipos principais de adaptações metodológicas no ensino do paradesporto: instrução, equipamentos e materiais, espaço físico e regras. Essas adaptações visam garantir que as atividades esportivas sejam acessíveis a todos os alunos, respeitando suas necessidades e capacidades.

No que diz respeito à instrução, estratégias como orientação verbal clara, demonstração, assistência física e o uso de Braille são aplicadas para atender às diferentes necessidades dos alunos. As adaptações de equipamentos incluem o uso de cadeiras de rodas específicas para a prática, materiais para fixação dos atletas nas cadeiras e ajustes de acordo com as limitações motoras e físicas dos alunos. Quanto

ao espaço físico, ele deve ser adaptado para garantir a mobilidade, acessibilidade e segurança dos alunos, removendo barreiras arquitetônicas e criando um ambiente favorável à participação nas atividades. Já as adaptações nas regras visam garantir a inclusão de todos os participantes, ajustando as normas originais para atender às necessidades dos atletas e promover uma competição justa e acessível (Munster, 2013).

No âmbito da Parada, essas adaptações podem manifestar-se, por exemplo, na adequação dos tempos musicais, na reorganização dos espaços de deslocamento coreográfico ou na utilização de suportes físicos e marcações táteis para favorecer a orientação espacial dos dançarinos.

Portanto, a prática pedagógica no esporte adaptado requer do professor uma atenção especial à mediação entre as exigências técnicas da modalidade e as características individuais dos praticantes. O conceito de plasticidade funcional, discutido por Nakazawa et al. (2020), sustenta que adaptações neuromotoras podem ser potencializadas mediante estímulos adequados, mesmo em situações de limitações anatômicas, indicando que o ensino deve focar na construção de competências possíveis e não apenas em compensações de limitações.

A utilização de estratégias metodológicas diversificadas é outro aspecto central na prática pedagógica adaptada. Munster (2013) destaca que o professor deve lançar mão de variadas abordagens de ensino, tais como o ensino por tarefas, a descoberta guiada, o ensino recíproco e o ensino por solução de problemas, de modo a atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Essa diversidade metodológica favorece a participação ativa dos alunos, promovendo a autonomia e o protagonismo na construção do conhecimento esportivo e corporal.

Outro aspecto fundamental refere-se à avaliação pedagógica no paradesporto. A avaliação deve assumir caráter formativo e contínuo, priorizando a observação do processo de aprendizagem e a evolução individual dos praticantes, em vez de aferições rígidas de desempenho (Munster, 2013). Instrumentos de avaliação adaptados, como registros qualitativos, autoavaliações orientadas e devolutivas descritivas, constituem práticas eficazes para acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma ética e respeitosa.

Essa evolução das práticas pedagógicas no paradesporto reflete uma mudança paradigmática que desloca o foco da intervenção corretiva para a valorização da diversidade, da autonomia e da construção crítica do processo educativo. Esta

transformação se manifesta tanto no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e possibilidades, quanto na necessidade de sistematizar práticas que respeitem as singularidades de cada participante (Galatti et al., 2018; Facundo et al., 2019).

Historicamente, o ensino no paradesporto foi fortemente influenciado por um modelo biomédico de deficiência, pautado na tentativa de compensar incapacidades e adaptar corpos à norma atlética vigente. No entanto, a pedagogia contemporânea volta-se para a perspectiva social da deficiência, compreendendo-a como uma construção relacional e contingente, que exige transformações nos modos de ensinar e organizar a prática esportiva (Silva et al., 2013).

Assim, supera-se a visão de que a deficiência é obstáculo em si mesma, reconhecendo-se que as barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais são elementos centrais a serem enfrentados.

Sendo assim, a formação de treinadores no paradesporto exige uma abordagem pedagógica que vai além do simples domínio técnico. Milistetd et al. (2017) destacam que é fundamental que os treinadores sejam incentivados a refletir criticamente sobre suas práticas, a fim de promover a evolução contínua de suas competências. Essa reflexão deve ser um processo constante durante toda a formação, permitindo que os profissionais ajustem suas intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades dos atletas e o contexto de treinamento. A capacidade de avaliar e adaptar as abordagens pedagógicas, considerando as particularidades dos praticantes com deficiência, é um componente essencial para a criação de um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo.

Além disso, Tozetto, Galatti e Milistetd (2018) enfatizam que a formação dos treinadores deve ser entendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida. Esse processo envolve a aplicação de conhecimentos técnicos, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a capacidade de adaptação às demandas variáveis de seu contexto de atuação. A aprendizagem contínua, com a inclusão de experiências práticas e a autoavaliação constante, permite que os treinadores aprimorem suas competências pedagógicas e se tornem mais aptos a lidar com os desafios da prática no paradesporto. A formação deve, portanto, proporcionar não só o aprendizado de técnicas, mas também o desenvolvimento de uma prática reflexiva e de melhoria constante.

Assim, o paradigma contemporâneo da pedagogia no paradesporto desafia os educadores a assumirem uma postura reflexiva, crítica e inovadora, orientando sua atuação para a promoção da inclusão efetiva e para o fortalecimento das potencialidades dos praticantes.

A partir dos fundamentos pedagógicos e dos paradigmas contemporâneos discutidos, torna-se possível delinear aproximações iniciais entre as perspectivas teóricas do paradesporto e as práticas de ensino desenvolvidas na Paradaança. Essa modalidade, inserida no contexto do paradesporto, apresenta especificidades que exigem atenção particular ao processo pedagógico, tanto no que se refere à adaptação técnica quanto à valorização da expressão corporal e artística dos praticantes.

A Paradaança diferencia-se de outras modalidades esportivas adaptadas ao integrar, de maneira intrínseca, componentes técnicos, expressivos e estéticos na construção de seus movimentos. Como aponta Ferreira (2003), a dança adaptada deve ser compreendida para além de uma atividade física, configurando-se como espaço de produção cultural e de afirmação identitária. Nesse sentido, a prática pedagógica voltada à Paradaança não pode restringir-se à mera reprodução de técnicas, mas deve estimular a criação, a sensibilidade e a autenticidade dos sujeitos.

Aplicar os princípios pedagógicos da inclusão e da diversidade na Paradaança implica considerar a singularidade funcional de cada participante como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. O ensino adaptado nessa modalidade exige a construção de propostas que respeitem as capacidades motoras, cognitivas e expressivas dos dançarinos, favorecendo sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem (Rossi; Munster, 2013). Dessa forma, o planejamento das aulas precisa ser flexível e aberto a adaptações contínuas, respondendo às demandas emergentes do grupo e às necessidades individuais.

Sendo assim, a sistematização da trajetória histórico-pedagógica da Paradaança no Brasil torna-se necessário para consolidá-la no cenário esportivo e cultural brasileiro, visando a organização consciente dos saberes pedagógicos. Isso permite sua transmissão e aprimoramento contínuo, respeitando as necessidades dos atletas e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e desafiador, como destacado por Galatti et al. (2018).

3.2.2. Ensino e aprendizagem na Paradaça

O ensino da Paradaça exige abordagens pedagógicas que considerem simultaneamente os aspectos técnicos, artísticos e adaptativos da modalidade. Mais do que aplicar métodos tradicionais da educação física ou da dança, trata-se de reconhecer a diversidade funcional dos praticantes e criar condições para que a cadeira de rodas seja incorporada como recurso de movimento e de expressão.

Nessa direção, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) oferece um enquadramento útil para o planejamento didático da Paradaça: novos conteúdos tendem a ser melhor aprendidos quando se conectam a conceitos já presentes na estrutura cognitiva do aluno — os chamados *subsunçores*. No ensino com cadeira de rodas, noções como condução segura, ritmo compartilhado e orientação espacial podem funcionar como subsunçores para que técnicas específicas (figuras, giros, trajetórias) encontrem significado e estabilidade na aprendizagem.

No âmbito da Paradaça, a prática pedagógica não se limita à reprodução de sequências técnicas, mas envolve o desenvolvimento de competências motoras adaptadas, a valorização da expressividade artística e a promoção da autonomia dos participantes. Conforme propõe o manual da International Dance Teachers Association (IDTA, 2014), o ensino da dança em cadeira de rodas deve articular o domínio técnico — como controle de tronco, giros, deslocamentos e toques — com o estímulo à criatividade e à musicalidade, respeitando as possibilidades funcionais e as trajetórias individuais de aprendizagem.

Segundo este mesmo manual, o trabalho pedagógico na Paradaça requer atenção especial ao controle postural, à propriocepção e à coordenação motora fina, elementos fundamentais para a realização segura e expressiva dos movimentos (IDTA, 2014). Além disso, a condução de práticas de ensino adaptadas demanda o reconhecimento da cadeira de rodas não apenas como recurso compensatório, mas como extensão expressiva do corpo do dançarino, integrando-se organicamente à linguagem coreográfica e esportiva.

Nesse processo, destacam-se as operações didáticas propostas por Ausubel: a diferenciação progressiva, que organiza a sequência do mais geral ao mais específico (dos princípios de controle postural e de condução aos detalhes de execução), e a reconciliação integradora, que promove sínteses periódicas entre

técnica, expressividade e segurança. Tais mecanismos evitam a memorização mecânica e favorecem a construção de esquemas significativos para a prática da dança em cadeira de rodas.

Essas especificidades implicam a necessidade de metodologias que respeitem os diferentes níveis de funcionalidade dos praticantes, criando condições de participação plena em atividades que envolvam desafios técnicos e criativos. O ensino desta modalidade, portanto, deve ser pautado pela flexibilização das estratégias metodológicas, pela adaptação das exigências motoras e pela construção de ambientes de aprendizagem que estimulem a autonomia, a autoexpressão e o protagonismo dos dançarinos.

O controle corporal é um dos fundamentos essenciais na prática da dança em cadeira de rodas. Para além da movimentação do equipamento, o domínio do tronco, da cabeça e dos membros superiores é crucial para a estabilidade postural, a fluidez dos movimentos e a expressão estética do dançarino (IDTA, 2014). A educação postural visa o fortalecimento da musculatura estabilizadora, o alinhamento corporal consciente e a capacidade de dissociação segmentar, permitindo que o praticante realize movimentos precisos e expressivos. De acordo com Munster (2013), o estímulo à consciência corporal e à propriocepção é indispensável para a construção de uma base sólida que sustente o desenvolvimento técnico e artístico.

As técnicas de deslocamento adaptado também assumem papel central no processo formativo. A dança em cadeira de rodas exige o domínio de impulsão controlada, frenagem eficiente e trajetórias variadas — incluindo deslocamentos frontais, laterais, em ré e diagonais. O ensino desses deslocamentos deve ser progressivo, iniciando com trajetos simples e avançando para combinações mais complexas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada praticante (Ferreira, 2008). A utilização de estratégias metodológicas como a demonstração segmentada, o uso de referências espaciais visuais e táteis e a prática de sequências curtas contribui para a assimilação gradativa dessas habilidades.

No que concerne às técnicas de giros na dança adaptada, destaca-se a necessidade de trabalhar diferentes tipos de rotações: giros sobre o próprio eixo, giros de deslocamento e giros combinados. O ensino dos giros envolve a orientação sobre o ponto de impulsão, o ajuste do centro de gravidade e o controle da velocidade e da amplitude do movimento. Conforme orientações da IDTA (2014), a prática deve ser estruturada com base na demonstração técnica, na correção através de feedbacks

específicos e na repetição gradual de sequências, favorecendo o refinamento motor dos praticantes.

A integração entre o controle corporal, os deslocamentos e os giros são fundamentais para a composição coreográfica e para a expressividade no espaço de dança. A coordenação dessas habilidades técnicas permite que o dançarino estabeleça relações fluidas com o tempo musical, o espaço e os parceiros, incorporando dinâmicas de movimento que respeitam sua singularidade funcional.

A organização didático-pedagógica das aulas de Paradaança envolve uma estrutura sequencial que visa favorecer o desenvolvimento técnico, expressivo e relacional dos participantes. Essa estrutura, comumente dividida em três fases — aquecimento, desenvolvimento e relaxamento —, permite uma abordagem sensível às especificidades corporais, emocionais e cognitivas dos praticantes.

A fase de aquecimento tem como objetivo primordial preparar o corpo para a prática da dança, ativando o sistema músculo-articular, elevando a temperatura corporal e estimulando a consciência dos segmentos corporais envolvidos no movimento. De acordo com o IDTA (2014), o aquecimento deve incluir exercícios de alongamento adaptado, atividades rítmicas leves e jogos corporais que favoreçam a mobilização do tronco, dos braços e da cabeça, elementos essenciais para a execução expressiva na dança em cadeira de rodas.

A fase de desenvolvimento constitui o núcleo central da aula, voltado à aprendizagem técnica e à construção coreográfica. Nesse momento, os conteúdos específicos da dança esportiva adaptada — como controle de cadeira, deslocamentos, giros, variações rítmicas e relações espaciais — são explorados através de estratégias metodológicas progressivas.

Por fim, a fase de relaxamento visa promover a recuperação física, a integração dos conteúdos trabalhados e a reflexão sobre o processo vivido na aula. Essa etapa pode incluir exercícios de respiração consciente, alongamentos suaves e rodas de conversa reflexiva, como orientam Munster (2013) e Ferreira (2008). No contexto da Paradaança, o relaxamento assume também uma função social e emocional relevante, favorecendo o fortalecimento dos vínculos do grupo, a valorização das conquistas individuais e a preparação para o encerramento da prática.

Na organização em aquecimento–desenvolvimento–relaxamento, os organizadores prévios podem ser mobilizados já no início (demonstrações breves, vocabulário visual/tátil, mini roteiros rítmicos) para ativar conhecimentos prévios

pertinentes ao conteúdo do dia. Ao longo do desenvolvimento, a diferenciação progressiva orienta a passagem dos princípios gerais de manuseio e conexão rítmica às variações de deslocamentos e giros. No relaxamento, a reconciliação integradora pode ser conduzida com mapas conceituais, pequenas autoavaliações guiadas e sínteses coletivas, favorecendo a consolidação das relações entre o que foi praticado e os subsunçores ativados (Ausubel, 2000).

É importante ressaltar que a divisão em fases deve ser adaptada conforme o perfil funcional, o nível de experiência e os objetivos específicos dos praticantes. A flexibilidade na duração, na intensidade e na organização dos conteúdos de cada fase é fundamental para garantir que todos os participantes possam se envolver plenamente nas atividades propostas, respeitando suas possibilidades e estimulando seu desenvolvimento progressivo.

Além de algumas apostilas técnicas, manuais estrangeiros e materiais didáticos diversos que abordam a dança em cadeira de rodas sob uma perspectiva normativa ou introdutória, começam a emergir no Brasil propostas metodológicas desenvolvidas por professores que atuam diretamente com a modalidade (Siqueira, 2025; Almeida; Bomfim, 2025). Esses métodos, ainda que muitas vezes não sistematizados academicamente, refletem a experiência prática acumulada por profissionais engajados na formação de bailarinos cadeirantes, revelando caminhos próprios para o ensino da dança adaptada. Tais contribuições demonstram uma apropriação criativa da modalidade no contexto brasileiro, fundamentada tanto nas especificidades do trabalho pedagógico com pessoas com deficiência quanto nas dinâmicas culturais e sociais locais que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

O Método LAS (Siqueira, 2025), por exemplo, enfatiza a formação de bailarinos cadeirantes como sujeitos criadores, e não apenas reprodutores de sequências coreográficas. A proposta pedagógica incentiva a construção de repertórios próprios de movimento, respeitando a singularidade corporal de cada praticante e valorizando sua capacidade expressiva, técnica e interpretativa. Tal abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão de técnicas, incorporando princípios de autonomia, criatividade e protagonismo no processo de formação na dança esportiva adaptada.

O ensino da dança esportiva adaptada pode assumir diferentes perspectivas metodológicas, conforme os objetivos formativos priorizados: uma orientação voltada para a prática competitiva e esportiva ou uma orientação centrada na expressão

artística e na construção estética inclusiva. A escolha entre essas abordagens, ou sua integração, depende dos interesses dos praticantes, das finalidades do projeto pedagógico e das possibilidades abertas pelo contexto de ensino.

Na perspectiva competitiva, a dança esportiva adaptada é estruturada segundo padrões técnicos rigorosos, com ênfase na precisão de movimentos, na execução eficiente de deslocamentos e giros, e na observância de regras específicas de competição internacional, como as estabelecidas pela World Para Dance Sport (WPDS). De acordo com a International Dance Teachers Association (IDTA, 2014), o treinamento para a competição valoriza a repetição técnica, a disciplina motora e a excelência na performance, preparando os praticantes para avaliações objetivas baseadas em critérios técnicos e artísticos padronizados. Essa orientação, portanto, exige um ensino sistematizado, progressivo e altamente técnico, que permita aos bailarinos atingir elevados níveis de desempenho motor e expressivo.

Em contrapartida, a perspectiva artística da dança adaptada privilegia a criação, a expressividade e a autoria dos praticantes na construção das coreografias. Essa abordagem, defendida por propostas como o Método Holos (Almeida; Bomfim, 2025), considera a dança como espaço de experimentação estética e de afirmação identitária, rompendo com os modelos padronizados e abrindo espaço para a diversidade de corpos e movimentos. No ensino artístico, valoriza-se a autonomia criativa, o desenvolvimento da sensibilidade musical e expressiva, e a construção coletiva de sentidos através do movimento. O foco desloca-se da performance técnica para a experiência estética e comunicativa dos praticantes.

Entre essas duas perspectivas, emergem tensões e desafios importantes. A orientação exclusivamente competitiva, se aplicada de forma acrítica, pode reforçar padrões de normalização corporal e marginalizar expressões singulares que não se enquadrem nos critérios técnicos estabelecidos. Por outro lado, a ênfase apenas na dimensão artística sem o devido cuidado técnico pode limitar o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias para uma atuação segura e expressiva na dança adaptada.

Nesse contexto, as propostas pedagógicas inclusivas, como o Método Holos (Almeida; Bomfim, 2024), defendem a criação de espaços educativos que integrem técnica e liberdade, sem hierarquizar a prática esportiva e a prática artística. O objetivo é possibilitar que os praticantes escolham seus percursos, seja no caminho do

desempenho competitivo, seja na exploração estética, seja na articulação de ambos, respeitando suas trajetórias, desejos e possibilidades.

Assim, a formação de bailarinos cadeirantes na dança deve ser pautada pela flexibilidade metodológica, pela escuta ativa dos praticantes e pela valorização da diversidade de sentidos atribuídos à prática corporal. Seja no âmbito competitivo ou no artístico, o ensino deve promover a emancipação dos sujeitos, possibilitando-lhes o pleno exercício de sua expressão técnica, estética e identitária no espaço da dança.

Aplicando esses princípios, o ensino da Paradaça pode ser estruturado em planos que partem de noções amplas (segurança na condução, conexão rítmica, orientação espacial), avançam para habilidades técnicas específicas (deslocamentos, giros, combinações) e retornam a sínteses integradoras que articulam técnica e expressividade.

Esse enquadramento dialoga diretamente com a Teoria dos Estilos de Ensino:

- Nos estilos reprodutivos (A–E), os organizadores prévios e os critérios de autoverificação funcionam como suportes de ancoragem para consolidar fundamentos com segurança.
- Nos estilos produtivos (F–K), a descoberta guiada e a produção divergente beneficiam-se de subsunçores previamente ativados, permitindo que variações e soluções criativas ganhem significado e não se reduzam a experimentações aleatórias.

Assim, Ausubel não substitui o espectro de Mosston e Ashworth; ele explicita o mecanismo cognitivo pelo qual diferentes estilos podem favorecer a passagem da reprodução segura à produção com sentido, sem hierarquizar abordagens nem antecipar achados empíricos.

3.2.3 Teoria dos Estilos de Ensino

Considerando a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, é possível compreender a relevância da Teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth para o ensino da Paradaça. Enquanto Ausubel enfatiza que novos conhecimentos só se consolidam de forma significativa quando se conectam a conceitos prévios já estruturados na mente do aprendiz (*subsunçores*), Mosston e Ashworth propõem um espectro de estilos que organiza o processo pedagógico segundo o grau de autonomia concedido ao aluno.

Assim, os estilos mais reprodutivos favorecem a ativação de conhecimentos prévios e a fixação de fundamentos técnicos, enquanto os estilos produtivos estimulam a autonomia e a criatividade, favorecendo a construção de significados. Essa articulação entre Ausubel e Mosston & Ashworth oferece um quadro teórico robusto para analisar a prática pedagógica da Paradação, pois combina segurança técnica, progressão metodológica e estímulo à expressão criativa.

A Teoria dos Estilos de Ensino foi concebida a partir da necessidade de sistematizar e compreender a variedade de interações pedagógicas no ensino da Educação Física, consolidando-se como um dos principais referenciais metodológicos nas ciências do esporte. Emergindo na década de 1960, em um contexto de transformação educacional nos Estados Unidos, essa teoria propôs uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino, centrados exclusivamente na transmissão técnica, e buscou alternativas que reconhecessem a complexidade dos processos de aprendizagem (Mosston; Ashworth, 2008).

Muska Mosston, insatisfeito com a rigidez dos modelos pedagógicos vigentes, formulou a ideia de que as decisões tomadas no processo de ensino poderiam ser organizadas em um contínuo, variando conforme o grau de autonomia concedido ao aluno. Em 1966, publicou a primeira edição de *Teaching Physical Education*, na qual propôs uma tipologia de estilos de ensino organizados de acordo com quem — professor ou aluno — detém o controle das decisões pedagógicas centrais. Essa proposta visava ampliar a compreensão das possibilidades metodológicas e oferecer ferramentas para que o ensino se tornasse mais adaptável e significativo (Mosston; Ashworth, 2008).

Ao longo das décadas seguintes, a teoria foi sendo aprimorada e expandida, especialmente com a colaboração de Sara Ashworth. A parceria entre Mosston e Ashworth resultou em uma evolução conceitual importante, marcada pela distinção mais clara entre estilos reprodutivos — voltados para a reprodução de modelos estabelecidos — e estilos produtivos — que valorizam a construção ativa do conhecimento pelo aluno (Mosston; Ashworth, 2008). Essa colaboração contribuiu para consolidar a Teoria dos Estilos de Ensino como uma estrutura didática abrangente e flexível, capaz de atender a diferentes objetivos pedagógicos e contextos de aprendizagem.

A publicação da edição online de *Teaching Physical Education* em 2008 reafirmou a atualidade da teoria, adaptando-a às novas demandas educacionais e

consolidando seu papel na formação de professores de educação física em diversos países. O reconhecimento internacional da teoria é evidenciado pela sua inclusão em programas acadêmicos registrados no Diretório de Ciências do Esporte, mantido pelo International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE, 2025), além de sua presença em iniciativas de formação docente voltadas para a educação inclusiva e o paradesporto (Resende; Rosas, 2011).

Nesse cenário, a Teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth constitui ao mesmo tempo uma contribuição basilar para a sistematização pedagógica e uma proposta dinâmica e adaptável, capaz de dialogar com as necessidades contemporâneas da educação física, incluindo os contextos de inclusão e diversidade funcional. A seguir, serão apresentados os princípios centrais que estruturam essa teoria e orientam a seleção e aplicação dos estilos de ensino em diferentes ambientes pedagógicos.

A Teoria dos Estilos de Ensino estrutura-se sobre princípios fundamentais que organizam o processo pedagógico a partir da tomada de decisões, buscando respeitar os ritmos, capacidades e formas diversas de aprendizagem dos estudantes. A partir da concepção do "contínuo de decisão", Mosston e Ashworth (2008) propõem que o ensino é caracterizado pela distribuição progressiva das decisões entre professor e aluno, considerando a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Galatti et al. (2014) ressaltam que a gestão compartilhada das decisões pedagógicas favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais responsivos e inclusivos.

O contínuo de decisão compreende uma sequência de estilos organizados segundo o *locus* de decisão pedagógica: nos estilos reprodutivos, as decisões permanecem concentradas no professor; nos estilos produtivos, as decisões são progressivamente transferidas ao aluno. Essa lógica respeita a diversidade de estratégias pedagógicas necessárias para atender a diferentes objetivos educativos, desde a reprodução precisa de habilidades técnicas até a criação de soluções novas para problemas motores e cognitivos. Como salientam Mosston e Ashworth (2008), a teoria não hierarquiza os estilos, mas reconhece a importância de cada um conforme o propósito do ensino.

Complementando essa perspectiva, Resende e Rosas (2011) enfatizam que todos os estilos de ensino possuem valor e legitimidade pedagógica, dependendo dos objetivos estabelecidos e do contexto no qual se inserem. A escolha de um estilo pelo

professor não deve basear-se apenas em sua preferência pessoal, mas considerar criteriosamente as necessidades dos alunos, a natureza dos conteúdos e as finalidades da intervenção pedagógica. Assim, a teoria fundamenta a prática docente na flexibilidade metodológica e na capacidade de adaptar estratégias às demandas concretas do processo educativo.

Essa abordagem implica compreender o ensino como um processo dinâmico, que requer avaliação contínua e adaptação constante. Conforme Resende e Rosas (2011), o professor deve ser capaz de transitar entre diferentes estilos, reconhecendo que o processo de aprendizagem é multifacetado e que o desenvolvimento dos alunos envolve diferentes níveis de apoio, orientação e autonomia ao longo do tempo.

A efetividade do ensino está diretamente relacionada à capacidade do professor de selecionar estratégias que respeitem o estágio de desenvolvimento dos alunos e promovam sua progressiva autonomia. Tal perspectiva ressalta a importância de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, em que o educador assume a responsabilidade de ajustar suas decisões para maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos.

A progressão dentro do contínuo de estilos, da ação mais controlada pelo professor à autonomia crescente do aluno, representa um dos pilares da teoria. Essa gradação permite estruturar processos de ensino que respeitem o nível de prontidão dos estudantes para assumir decisões, promovendo a construção gradual da autonomia e do pensamento crítico. No contexto do paradesporto, essa perspectiva é particularmente relevante, uma vez que os praticantes apresentam graus variados de funcionalidade e exigem intervenções pedagógicas sensíveis às suas realidades individuais.

Em adendo, a Teoria dos Estilos de Ensino afirma a flexibilidade e a adaptabilidade como princípios centrais da ação pedagógica. O educador, longe de seguir modelos rígidos, deve ser capaz de selecionar, adaptar e combinar estilos conforme as características dos alunos, os objetivos da aprendizagem e as condições contextuais. Essa flexibilidade metodológica é essencial para práticas pedagógicas inclusivas e para a efetivação de processos educativos que respeitem a diversidade funcional, como será aprofundado nas seções seguintes.

A organização dos estilos de ensino proposta por Mosston e Ashworth (2008) estrutura-se em um contínuo que varia do controle exclusivo do professor à autonomia crescente do aluno, permitindo práticas pedagógicas mais adaptativas, críticas e

inclusivas. O denominado *Continuum of Decision-Making* foi concebido como uma ferramenta para orientar a prática pedagógica a partir da análise de quem, professor ou aluno, toma as principais decisões durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contínuo, o ensino é concebido como um movimento progressivo no qual o professor, gradativamente, transfere ao aluno a responsabilidade sobre aspectos do processo educativo. Essa proposta alinha-se à defesa da diversidade metodológica como condição para o ensino eficaz, destacada por Gonçalves e Tani (2004), ao enfatizarem que diferentes métodos — e, conseqüentemente, diferentes estilos — devem ser escolhidos de acordo com as necessidades do aprendiz, os objetivos de ensino e o contexto pedagógico.

Os estilos situados no início do contínuo são denominados Estilos Reprodutivos, compreendendo o Comando (A), a Prática (B), o Recíproco (C), a Autoavaliação (D) e a Inclusão (E). Nestes estilos, as decisões pedagógicas centrais permanecem sob responsabilidade do professor, ainda que gradativamente sejam oferecidas oportunidades de participação do aluno. Como observam Greco e Barela (2013), a utilização de estilos reprodutivos é fundamental para a aquisição de fundamentos motores, especialmente em fases iniciais de aprendizagem ou em contextos que exigem precisão e segurança na execução.

No âmbito dos jogos esportivos, Costa et al. (2010) reforçam que os estilos reprodutivos contribuem para a consolidação dos gestos técnicos e das habilidades básicas, servindo como suporte para o posterior desenvolvimento da compreensão tática e da autonomia no jogo. Assim, no contexto do paradesporto, a adoção inicial de estilos reprodutivos pode ser estratégica para assegurar a aprendizagem segura e estruturada de movimentos adaptados, respeitando o estágio de desenvolvimento funcional dos praticantes.

A partir do Estilo F, inicia-se a sequência dos Estilos Produtivos, nos quais as decisões pedagógicas passam progressivamente para o aluno. Esta categoria inclui: Descoberta Guiada (F), Descoberta Convergente (G), Descoberta Divergente (H), Programa Elaborado pelo Aluno (I), Programa Iniciado pelo Aluno (J) e Autoensino (K). Nesses estilos, promove-se a construção ativa do conhecimento, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem.

Figura 5 – Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth

1. Axioma:

O ensino é uma seqüência de tomadas de decisão



2. Anatomia dos Estilos de Ensino:

Conjunto de decisões que devem ser tomadas nas fases de:

- Pré-Impacto (ou seja, planejamento do ensino-aprendizagem);
- Impacto (ou seja, durante o desenvolvimento da aula);
- Pós-Impacto (ou seja, na avaliação do ensino-aprendizagem).

3. A Quem Compete as Tomadas de Decisão:

Professor(a): máximo ----- mínimo

Quem toma as decisões

Aluno(a): mínimo ----- máximo

4. O Espectro:

A B C D E F G H I J K

5. Agrupamentos:

Reprodução
Memória

Produção
Descoberta/Criatividade



6. Efeitos Desenvolvidos:

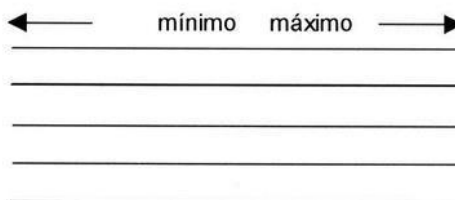
Canal de Desenv. Físico

Canal de Desenv. Social

Canal de Desenv. Emocional

Canal de Desenv. Cognitivo

Canal de Desenv. Moral



Fonte: Adaptado de Mosston; Ashworth (2008).

Galatti et al. (2014) apontam que a utilização dos estilos produtivos favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes, competências essenciais para uma educação emancipadora. No contexto dos jogos esportivos e das práticas adaptadas, Costa et al. (2010) salientam que o estímulo à tomada de decisão, à resolução de problemas e à construção tática é

fundamental para a formação de sujeitos capazes de atuar em ambientes dinâmicos e imprevisíveis.

A progressão no contínuo, conforme ressaltam Mosston; Ashworth (2008), não deve ser interpretada como rígida ou linear. A transição entre estilos depende das necessidades dos alunos, da complexidade da tarefa e dos objetivos pedagógicos.

Assim, a flexibilidade metodológica é um princípio indispensável, especialmente no ensino adaptado, pois, a diversidade de métodos e estilos é condição para práticas inclusivas e eficazes, possibilitando atender às diferenças individuais e promover a participação plena de todos os alunos (Munster, 2013).

Em síntese, o contínuo de estilos de ensino de Mosston; Ashworth oferece ao professor uma estrutura pedagógica dinâmica, que favorece a construção de práticas diversificadas, respeitando a heterogeneidade dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para sintetizar a organização dos estilos de ensino propostos por Mosston; Ashworth (2008), apresenta-se a seguir uma tabela que descreve cada estilo, indicando seu nome original em inglês, as traduções mais comuns utilizadas na literatura brasileira e uma breve observação sobre sua característica central. Essa representação gráfica visa facilitar a compreensão da lógica do contínuo de decisão, evidenciando a progressão metodológica do ensino, desde a predominância das decisões pelo professor até a autonomia plena do aluno.

Quadro 6 – Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth.

Estilo	Nome Original (Inglês)	Traduções comuns no Brasil	Observação
A	Command	Comando	Foco em execução imediata conforme instrução do professor.
B	Practice	Prática	O aluno executa tarefas em ritmo próprio, mas decisões principais ainda do professor.
C	Reciprocal	Recíproco	Parceria entre alunos para feedback sob critério definido pelo professor.
D	Self-Check	Autoavaliação	O aluno compara sua performance a um critério estabelecido.
E	Inclusion	Inclusão	O aluno escolhe entre variações de tarefa conforme seu nível.
F	Guided Discovery	Descoberta Guiada	O professor estrutura perguntas para levar o aluno à resposta.
G	Convergent Discovery	Descoberta Convergente	O aluno descobre uma resposta única para um problema proposto.

Estilo	Nome Original (Inglês)	Traduções comuns no Brasil	Observação
H	Divergent Discovery	Descoberta Divergente	O aluno gera múltiplas soluções criativas para um problema.
I	Learner-Designed Individual Program	Programa Elaborado pelo Aluno	O aluno planeja e executa seu próprio programa de aprendizagem.
J	Learner-Initiated	Programa Iniciado pelo Aluno	O aluno propõe novas ideias para o seu próprio aprendizado.
K	Self-Teaching	Autoensino	O aluno assume controle completo da aprendizagem, sem mediação direta do professor.

Fonte: Adaptado de Mosston; Ashworth (2008).

A aplicação da Teoria dos Estilos de Ensino no paradesporto evidencia a importância da flexibilidade metodológica, da progressão de autonomia e da adaptação das estratégias pedagógicas às singularidades dos praticantes. No contexto da Educação Física adaptada, o ensino deve ser concebido como um processo dinâmico, no qual a estruturação das tarefas e a escolha dos estilos de ensino são constantemente ajustadas às necessidades individuais e coletivas dos alunos (Munster, 2013).

As práticas pedagógicas no paradesporto enfrentam o desafio de atender à ampla diversidade funcional dos praticantes, exigindo intervenções que respeitem diferentes níveis de desenvolvimento motor, cognitivo e social. Nesse sentido, a flexibilidade metodológica proposta por Mosston; Ashworth (2008) torna-se um princípio essencial. Conforme destaca Munster (2013), a adaptação curricular e metodológica no ensino adaptado deve priorizar a inclusão efetiva dos alunos, ampliando suas possibilidades de participação ativa, autonomia e sucesso.

Nos estágios iniciais do ensino no paradesporto, os Estilos Reprodutivos (Comando, Prática, Recíproco, Autoavaliação e Inclusão) desempenham papel fundamental. A utilização destes estilos permite ao professor organizar o ambiente de aprendizagem de forma estruturada, garantir a segurança dos movimentos adaptados e promover a fixação de padrões motores essenciais (Galatti et al., 2014).

À medida que o processo de aprendizagem avança, a inserção dos Estilos Produtivos (Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Descoberta Divergente,

Programa Elaborado pelo Aluno, Programa Iniciado pelo Aluno e Autoensino) torna-se estratégica. Esses estilos estimulam a autonomia dos praticantes, favorecendo a exploração criativa de soluções motoras e a expressão singular dos movimentos (Costa et al., 2010; Munster, 2013). No paradesporto, em que as adaptações motoras são muitas vezes construídas de forma personalizada, a utilização de estilos produtivos contribui para valorizar as trajetórias individuais de aprendizagem.

Em síntese, a Teoria dos Estilos de Ensino oferece ao educador do paradesporto um referencial metodológico robusto e adaptável, que favorece práticas inclusivas, respeitando a diversidade funcional dos praticantes e estimulando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, a articulação entre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e a Teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth fornece o alicerce pedagógico que orienta esta pesquisa. De um lado, Ausubel destaca a importância dos *subsunçores* e dos organizadores prévios para que o aprendizado seja efetivamente significativo; de outro, Mosston e Ashworth oferecem um contínuo de estilos que possibilita graduar a autonomia do aluno e flexibilizar as estratégias didáticas. No ensino da Paradaça, essa combinação teórica permite compreender como professores e técnicos transitam entre momentos de maior controle — responsáveis pela segurança e pela consolidação de fundamentos — e momentos de abertura à criação, que estimulam a expressividade, a autonomia e o protagonismo dos bailarinos cadeirantes. Trata-se, portanto, de um referencial sólido para analisar as práticas pedagógicas observadas no campo, iluminando tanto suas potencialidades quanto suas limitações.

3.3 ACESSIBILIDADE ESPORTIVA

A acessibilidade esportiva, enquanto direito fundamental, diz respeito à garantia de condições para que pessoas com deficiência possam participar de práticas corporais, atividades físicas e modalidades esportivas em igualdade de oportunidades, segurança e autonomia (BRASIL, 2015; Diniz; Barbosa; Santos, 2009). No contexto da Paradaça, associado ao conceitos de Sassaki (2009), essa acessibilidade ultrapassa as dimensões físicas dos espaços e equipamentos, estendendo-se às esferas pedagógica, comunicacional, atitudinal e metodológica. Assim, pensar a acessibilidade esportiva na Paradaça, implica reconhecer os

múltiplos fatores que favorecem ou limitam o acesso à vivência desta prática esportiva.

A legislação brasileira avança ao reconhecer o esporte como direito de todos e instrumento de inclusão social, conforme disposto no artigo 217 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e na Política Nacional do Esporte (BRASIL, 2011). No entanto, os desafios para a efetivação desse direito persistem, especialmente quando se trata de garantir o acesso de pessoas com deficiência a modalidades como a dança esportiva, historicamente negligenciadas pelas políticas públicas de esporte e cultura (Ferreira, 2003). Estudos recentes sobre infraestrutura em eventos esportivos no Brasil indicam que a acessibilidade, muitas vezes, depende do “bom senso” dos organizadores e não de protocolos normativos consolidados, o que compromete a autonomia e a segurança dos participantes (Teixeira; Duffles; Leucas, 2023).

É necessário compreender a acessibilidade como um princípio transversal, que atravessa as práticas pedagógicas, as formas de organização dos eventos esportivos e a estruturação das políticas de formação de professores (Mantoan, 2015). No caso da Paradaança, isso se expressa na necessidade de criação de ambientes pedagógicos sensíveis às especificidades funcionais dos praticantes, capazes de promover a autonomia, a expressividade e o protagonismo dos sujeitos dançantes.

Nesse cenário, destacam-se as contribuições da Educação Física, na dimensão Adaptada e/ou Inclusiva, que propõem abordagens metodológicas voltadas à valorização da diversidade corporal e à garantia do direito à participação (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Importante salientar que a acessibilidade esportiva também se constitui como dimensão política da prática pedagógica, ao evidenciar os efeitos das desigualdades estruturais na constituição dos sujeitos com deficiência como atletas e artistas (Galatti et al., 2014). As barreiras enfrentadas no cotidiano — desde a ausência de transporte até a escassez de apoio institucional — revelam um campo em disputa, no qual a Paradaança se afirma como território de resistência, expressão e cidadania.

Segundo Sassaki (2009), a acessibilidade refere-se a todas as condições que asseguram a uma pessoa a utilização segura e autônoma dos espaços, serviços, equipamentos e informações, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. Essa concepção expande o entendimento da

acessibilidade para além da infraestrutura física, incorporando aspectos pedagógicos, comunicacionais, atitudinais e institucionais.

No âmbito esportivo, e em especial na Paradaança, pensar a acessibilidade implica considerar múltiplas dimensões inter-relacionadas: a física, que se refere ao acesso aos espaços e equipamentos; a comunicacional, relacionada à transmissão clara e adequada de informações; a metodológica, que compreende a flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem; e a atitudinal, que diz respeito à superação de preconceitos e estigmas em relação à deficiência (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

A legislação brasileira também reforça essa abordagem ampliada. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, sistemas e meios de comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, tanto no meio urbano quanto no rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Dessa forma, a acessibilidade é reconhecida como elemento estruturante para a promoção dos direitos à educação, ao esporte, à cultura e ao lazer.

No contexto específico da Educação Física Adaptada/Inclusiva, Mantoan (2015) ressalta que a garantia da participação plena das pessoas com deficiência exige a adaptação de materiais e espaços, mas sobretudo a transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva inclusiva que reconheça e valorize a diversidade corporal e funcional. Essa perspectiva implica repensar métodos, conteúdos e formas de interação no ambiente esportivo e educativo, promovendo ambientes de aprendizagem que respeitem e potencializem as capacidades dos praticantes.

A Paradaança, como modalidade que articula esporte, arte e inclusão, demanda um olhar atento a essas múltiplas faces da acessibilidade. Sua prática efetiva exige espaços físicos acessíveis, metodologias que sejam adaptáveis, comunicação clara e respeitosa entre professor e alunos, e a construção de um ambiente de respeito mútuo, cooperação e valorização da expressão corporal de cada participante.

Portanto, adotar um conceito ampliado de acessibilidade no contexto da Paradaança é reconhecer que o direito ao esporte e à dança não se realiza apenas pela presença física nos espaços, mas, sobretudo, pela participação ativa, significativa e digna dos sujeitos, em condições que respeitem suas singularidades e promovam sua autonomia e expressão.

A Paradaça constitui, simultaneamente, um espaço de prática corporal, expressão artística e afirmação de direitos, configurando-se como modalidade que desafia padrões hegemônicos de participação no esporte e na cultura.

Diversas barreiras ainda atravessam a prática da Paradaça no Brasil. No plano físico, observa-se a insuficiência de espaços acessíveis para treinamento e competição, bem como a falta de adequação dos equipamentos e infraestrutura (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Muitas vezes, a acessibilidade arquitetônica é parcial ou inexistente, comprometendo o acesso de atletas com deficiência aos ambientes onde ocorrem as práticas. Pesquisas em eventos esportivos nacionais confirmam essa limitação, revelando que, apesar de avanços legislativos, persistem falhas de planejamento e fiscalização que resultam em barreiras estruturais para pessoas com deficiência (Teixeira; Duffles; Leucas, 2023).

As barreiras metodológicas também se impõem, sobretudo pela ausência de formação específica de professores voltados para o ensino da dança esportiva (Ferreira, 2003; Barreto, 2011). A falta de preparo técnico para lidar com a diversidade funcional dos alunos compromete a efetividade das práticas pedagógicas, levando, em alguns casos, à reprodução de modelos tradicionais que não contemplam as especificidades da Paradaça. Embora iniciativas como os cursos de capacitação promovidos pela CBDCCR, em parceria com o Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tenham contribuído para a formação de profissionais, tais ações, ainda são pontuais e não abrangem a necessidade ampla e contínua de qualificação específica na área.

A dimensão atitudinal apresenta-se como outra frente de desafio: estereótipos sociais associados à deficiência, como a subestimação das capacidades corporais ou a visão da pessoa com deficiência como objeto de superação, ainda permeiam o imaginário social e podem contaminar as práticas pedagógicas (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Combater essas atitudes implica investir na formação crítica de professores e na criação de ambientes que reconheçam e valorizem a potência expressiva dos corpos diversos.

No campo institucional, a escassez de políticas públicas consistentes voltadas para o fomento da dança adaptada, a precariedade de financiamento e a limitada visibilidade da modalidade nos circuitos esportivos e culturais configuram barreiras estruturais importantes (BRASIL, 2015). A trajetória da CBDCCR evidencia esforços

importantes para consolidar a modalidade no país, especialmente por meio da organização de eventos e da formação de profissionais.

Contudo, a ausência de reconhecimento da DCR como modalidade paralímpica impede que a CBDCCR acesse recursos provenientes do CPB, limitando suas possibilidades de financiamento e desenvolvimento. Essa condição reforça a necessidade de um apoio mais contundente do Estado, bem como de articulações com universidades, organizações da sociedade civil e iniciativas culturais, a fim de garantir a expansão, a sustentabilidade e o reconhecimento da modalidade no cenário esportivo e artístico nacional.

Apesar dessas dificuldades, diversas estratégias pedagógicas vêm sendo desenvolvidas para a promoção da acessibilidade na Paradaança. A adaptação de coreografias, considerando as capacidades e possibilidades funcionais dos praticantes, emerge como prática central para a inclusão efetiva (Ferreira, 2003). O uso de linguagens acessíveis — combinando comunicação verbal, gestual e corporal — facilita a compreensão e a expressão durante o processo de ensino-aprendizagem, assegurando o direito à participação plena e digna de pessoas com deficiência nos espaços formativos (Diniz; Barbosa; Santos, 2009)

Além disso, a flexibilidade no planejamento das aulas, a definição de metas adaptáveis e a valorização da autonomia e da coautoria dos dançarinos nos processos criativos são elementos que reforçam a acessibilidade metodológica, em consonância com os princípios de uma pedagogia inclusiva comprometida com o direito à aprendizagem e à expressão singular de cada sujeito (Mantoan, 2015). Tais práticas respeitam a diversidade corporal e promovem a construção de um espaço pedagógico mais democrático, acolhedor e sensível às múltiplas formas de ser e de se expressar.

As universidades, ao lado da CBDCCR, têm desempenhado papel relevante na ampliação da acessibilidade, seja pela formação de professores, seja pela produção de pesquisas que problematizam os desafios e potencialidades da DCR. No entanto, para que a Paradaança alcance sua plena legitimidade enquanto prática esportiva e artística, é imprescindível fortalecer políticas públicas de apoio, ampliar investimentos em formação continuada e consolidar redes de apoio que articulem esporte, cultura, educação e direitos humanos.

Assim, a acessibilidade na Paradaança deve ser compreendida como fundamento da prática pedagógica e condição para a efetivação do direito ao esporte e à expressão cultural. Garantir ambientes acessíveis, acolhedores e estimulantes é

mais do que uma exigência normativa: é um compromisso ético com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Do ponto de vista pedagógico, a acessibilidade exige do professor um papel ativo de mediação, planejamento e sensibilidade diante das múltiplas formas de ser e se movimentar no mundo. Mais do que adaptar exercícios ou coreografias, trata-se de construir práticas que reconheçam e valorizem as potencialidades dos praticantes, possibilitando a participação ativa, a autonomia e a autoria dos dançarinos nos processos de criação e performance.

Para Mantoan (2015), a inclusão não se realiza por meio da adaptação superficial de conteúdos, mas exige uma transformação profunda nas concepções pedagógicas e nas estruturas escolares, comprometendo-se com a aprendizagem de todos, em suas singularidades. Essa perspectiva dialoga com a concepção de acessibilidade como direito humano fundamental (Diniz; Barbosa; Santos, 2009), e demanda do educador uma postura crítica, ética e responsiva frente às desigualdades que historicamente marginalizaram pessoas com deficiência nos espaços formativos.

Por outro lado, a acessibilidade no esporte adaptado configura-se também como prática política, pois está diretamente relacionada à efetivação de direitos sociais, culturais e esportivos (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). A luta por espaços de formação, de visibilidade e de reconhecimento da Paradaança ultrapassa o âmbito das práticas individuais, inscrevendo-se em um movimento coletivo de resistência às exclusões históricas impostas às pessoas com deficiência. Nesse sentido, cada iniciativa que promove a acessibilidade na Paradaança contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A Paradaança Esportiva, na articulação entre esporte e arte, configura-se como prática corporal adaptada e assegura a presença de seus participantes em circuitos simbólicos historicamente inacessíveis. Dessa forma, a promoção da acessibilidade nesse contexto não se configura como um favor ou uma concessão, mas como o cumprimento de um compromisso ético, político e social, conforme preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Portanto, compreender a acessibilidade como ação pedagógica e política é reconhecer que a inclusão efetiva na Paradaança Esportiva demanda muito mais do que ajustes técnicos: exige a transformação dos imaginários sociais, das práticas institucionais e dos processos pedagógicos. Trata-se de afirmar a dança em cadeira

de rodas como direito, como cultura e como espaço de cidadania, no qual a diversidade de corpos, movimentos e expressões é não apenas acolhida, mas celebrada.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Lakatos; Marconi (2017), o método refere-se a um conjunto de procedimentos organizados e racionais que orientam o percurso da investigação, oferecendo ao pesquisador maior segurança, eficiência e clareza na busca por seus objetivos, ao mesmo tempo em que possibilita identificar equívocos e fundamentar suas decisões ao longo do processo científico.

4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, combinando três estratégias principais de produção de dados: (1) análise documental de registros institucionais da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR); (2) observações *in loco* e *online* de aulas e ensaios de Paradaça, realizadas em distintos contextos formativos; e (3) entrevistas semiestruturadas com (ex)professores e/ou (ex)atletas com trajetórias vinculadas à modalidade. Essas estratégias foram definidas em consonância com os objetivos da pesquisa, articulando fontes históricas, registros empíricos e narrativas de sujeitos diretamente implicados no campo investigado.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa volta-se para aspectos da realidade que não podem ser mensurados numericamente, sendo especialmente adequada quando se busca compreender sentidos, experiências e relações construídas no cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, este percurso investigativo considera as dimensões simbólicas, afetivas, culturais e contextuais que atravessam a prática pedagógica na Paradaça, valorizando os saberes produzidos nas experiências vividas.

A pesquisa inspira-se também na perspectiva da sistematização de experiências, conforme proposta por Jara Holliday (2006), compreendida como um processo de interpretação crítica das práticas, voltado à construção de conhecimentos situados, comunicáveis e socialmente referenciados. Ainda conforme Lakatos e Marconi (2017), trata-se de um processo científico sistemático, controlado e crítico, que busca compreender a realidade e desvelar caminhos possíveis, mesmo que parciais.

Quanto à natureza dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória: descritiva por buscar retratar características e dinâmicas das práticas pedagógicas observadas em campo; e exploratória por possibilitar o aprofundamento em um campo ainda incipientemente sistematizado, permitindo ao pesquisador refinar hipóteses, identificar regularidades e tensionar compreensões sobre o objeto estudado. Ainda que reconheça a pertinência de dados quantitativos em determinadas abordagens, esta investigação mantém ênfase na análise qualitativa, por permitir captar a complexidade e a profundidade das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

As companhias observadas nesta pesquisa correspondem às equipes que participaram do Campeonato Brasileiro de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (CBDECR) realizado em 2024, coincidindo com o período de coleta de dados. Essa delimitação metodológica permitiu o acompanhamento de grupos em efetiva atividade, com base em práticas pedagógicas recentes da modalidade. Como critério de exclusão, foram desconsideradas as companhias que se desfilaram da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR) até o momento da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta, de forma sintética, as companhias visitadas, com informações iniciais sobre localização, responsáveis e ano de ingresso nos campeonatos da CBDCCR. As características estruturais, organizacionais e pedagógicas de cada grupo serão detalhadas no item 4.3, que trata do corpus de análise.

Quadro 7 – Companhias de DCR

CIA DE DANÇA	CIDADE/ESTADO	RESPONSÁVEL(IS)	INÍCIO
Studio LAS	Santos/SP	Alexandre de Aguiar Siqueira e Luciana Carla Ramos Siqueira	2002
Bambulêartes	Poços de Caldas/MG	Lúcia Fernanda Pereira	2020
Cia de Dança Mauro Santos	Belém/PA	Mauro Corrêa Dos Santos	2016
Top Action	Juiz de Fora/MG	Anízio Basílio	2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os anos de início das companhias observadas revela a presença de grupos com diferentes níveis de consolidação institucional e experiência acumulada na Paradaça Esportiva. O Studio LAS, fundado em 2002, representa uma das iniciativas mais longevas no cenário nacional, com trajetória contínua de participação nos campeonatos promovidos pela CBDCCR. A Cia de Dança Mauro Santos, embora mais recente, iniciou suas atividades em 2016, consolidando-se como referência na região Norte do país. Bambulêartes, criada em 2020, evidencia a renovação do campo e o surgimento de novas iniciativas formativas em contextos municipais. Já a Top Action, com início em 2023, destaca-se como a companhia mais recente da amostra, inserida no processo investigativo enquanto grupo emergente, em pleno processo de estruturação técnica e pedagógica. Essa diversidade temporal contribui para o aprofundamento analítico da pesquisa, ao permitir o contraste entre trajetórias consolidadas e experiências em construção, evidenciando diferentes estágios de desenvolvimento institucional e didático da modalidade no Brasil.

Já o conjunto de participantes entrevistados foi composto por (ex)professores e/ou (ex)atletas³ com trajetórias vinculadas à DCR no Brasil. A seleção considerou a diversidade regional, os percursos formativos e a experiência acumulada dos sujeitos, não se restringindo à filiação atual à CBDCCR. Foram incluídos, portanto, colaboradores com atuação relevante para a implantação, consolidação e desenvolvimento da Paradaça, seja em nível institucional, seja nas práticas pedagógicas cotidianas.

O quadro a seguir apresenta os(as) participantes entrevistados(as) nesta pesquisa, incluindo seus estados de origem, vínculos anteriores ou atuais com instituições e eventos ligados à Dança em Cadeira de Rodas, e suas principais atuações na modalidade — como professores(as), atletas ou ex-atletas.

Quadro 8 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

CÓDIGO	NOME	SEXO	CATEGORIA	CIA DE DANÇA	Cidade/Estado
P01	Luciene Rodrigues Fernandes	F	Professor/Ex-atleta	Cia de Dança Roda Vida	João Pessoa/PB
P02	Alexandre de Aguiar Siqueira	M	Professor/atleta	Studio las	Santos/SP
P03	Mauro Corrêa dos Santos	M	Professor/atleta	Cia de Dança Mauro Santos	Belém/PA

³ Todos os professores e ex-professores são ou foram atletas.

P04	Thaís Altomar	F	Atleta	Top Action	Juiz de Fora/MG
P05	Liliana Andréa Martins Almeida	F	Professor/atleta	Cia de Dança Cadências	Recife/PE
P06	Lúcia Fernanda Pereira	F	Professor/atleta	Bambulêartes	Poços de Caldas/MG
P07	Regina Cunha	F	Professor/Ex-atleta	Escola Regina Ballet	Mogi das Cruzes/SP
P08	José Guilherme de A Almeida	M	Professor/atleta	Cia Holos de Dança-Teatro Inclusiva	Niterói/RJ
P09	Andréa Passarelli	F	Professor/Ex-atleta	CPSP	São Paulo/SP
P10	Luciana Carla Ramos Siqueira	F	Professor/atleta	Studio las	Santos/SP
P11	Anízio Bazilio	M	Professor/atleta	Top Action	Juiz de Fora/MG
P12	Helvécio Guereiro	M	Atleta	Cia de Dança Mauro Santos	Belém/PA

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nota-se a diversidade regional que contribuiu para a construção de uma compreensão abrangente e contextualizada das práticas de ensino na Paradaança, permitindo identificar tanto elementos comuns quanto particularidades nos modos de condução pedagógica adotados pelos diferentes grupos.

Embora o Quadro 8 identifique os participantes entrevistados com nome completo e sua vinculação institucional, durante a apresentação e análise dos resultados — especialmente nos trechos provenientes das entrevistas — os sujeitos são referenciados por códigos alfanuméricos (P01, P02, P03...), atribuídos aleatoriamente. Essa opção metodológica visa preservar a confidencialidade dos participantes, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

4.3 CORPUS DE ANÁLISE

O corpus de análise desta investigação é composto por três tipos principais de material empírico, apresentados a seguir conforme a ordem cronológica de sua produção ao longo da pesquisa:

(1) **documentos institucionais e registros da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR);**

- (2) **observações in loco e online** de aulas e ensaios conduzidos por companhias de Paradaça Esportiva;
- (3) **entrevistas semiestruturadas** com (ex)professores e/ou (ex)atletas.

4.3.1 Documentos institucionais

A produção dos dados referentes ao primeiro segmento do corpus — os documentos institucionais — envolveu a coleta, organização e análise de um conjunto diversificado de materiais emitidos ou difundidos pela Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR) entre os anos de 2001 e 2024. Entre os documentos reunidos, destacam-se atas de reuniões, regulamentos técnicos, programas de eventos, relatórios institucionais, livros e anais completos dos Simpósios Internacionais e dos Campeonatos Brasileiros. Essas fontes oferecem subsídios para compreender a trajetória de formalização da modalidade, seus marcos organizacionais e os caminhos percorridos na consolidação da Paradaça Esportiva no Brasil.

Complementarmente, foram examinados conteúdos disponíveis no site oficial da CBDCCR e em suas redes sociais, incluindo registros fotográficos, comunicados públicos, vídeos e postagens informativas. Esses materiais contribuíram para reconstruir aspectos da dinâmica comunicacional e formativa da Confederação, bem como para situar eventos e decisões no tempo. Além disso, foram considerados documentos acadêmicos e de extensão vinculados ao Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sobretudo aqueles resultantes de parcerias com a CBDCCR em atividades formativas. Por fim, certificados de participação em cursos e simpósios, gentilmente cedidos por participantes da pesquisa, auxiliaram na confirmação de datas, conteúdos, responsáveis e cargas horárias dos eventos analisados.

Esse conjunto documental permitiu construir uma narrativa cronológica e analítica sobre o processo de institucionalização da Paradaça no país, articulando dimensões históricas, pedagógicas e territoriais que emergem ao longo de mais de duas décadas de atuação da CBDCCR.

4.3.2 Observações

As observações diretas foram realizadas in loco e, em um dos casos, também em formato online, em quatro companhias: Studio LAS (Santos/SP), Bambulêartes (Poços de Caldas/MG), Top Action (Juiz de Fora/MG) e Cia de Dança Mauro Santos (Belém/PA). Essas visitas permitiram acompanhar sessões de treinamento em seus contextos cotidianos, observando estratégias didáticas, formas de organização das aulas, interações entre docentes e alunos, bem como os conteúdos técnico-artísticos mobilizados. Já as demais companhias foram analisadas a partir de suas atuações em campeonatos recentes, além de informações obtidas por meio de entrevistas e registros documentais.

A seguir, são descritos os contextos observacionais das companhias visitadas, com destaque para aspectos estruturais, organizacionais e territoriais que contribuem para a compreensão dos diferentes cenários de desenvolvimento da modalidade no país.

Studio LAS (Santos/SP)

Localizado na cidade de Santos, litoral do estado de São Paulo, o Studio LAS é coordenado pelos professores Alexandre de Aguiar Siqueira e Luciana Carla Ramos Siqueira, ambos com ampla trajetória na área da Dança em Cadeira de Rodas. As observações foram realizadas entre os dias 10 e 13 de setembro de 2024, período em que foi possível acompanhar de forma direta e sistemática a rotina pedagógica do grupo. A companhia participa da CBDCCR desde 2002, sendo uma das mais antigas em atividade contínua no cenário nacional da Parada Dança. As aulas são realizadas na UME Colégio Santista, espaço vinculado ao projeto da Escola Municipal de Dança em Cadeira de Rodas de Santos, idealizado e coordenado pelos próprios responsáveis da companhia. O grupo mantém uma atuação sólida e articulada com os princípios formativos da CBDCCR, participando ativamente de campeonatos e simpósios promovidos pela Confederação. Ao longo de sua trajetória, o Studio LAS estruturou uma metodologia própria de ensino, baseada na construção progressiva de rotinas coreográficas e na compreensão técnica e funcional do movimento dançado na cadeira de rodas.

Figura 6 – Observação in loco da Companhia Studio LAS – Santos (SP)



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

Cia Bambulêartes – Poços de Caldas/MG

Sediada na cidade de Poços de Caldas, no sul de Minas Gerais, a Cia Bambulêartes desenvolve atividades voltadas à Dança em Cadeira de Rodas sob a coordenação da professora Lúcia Fernanda Pereira, que participa da CBDCCR desde 2020. Durante o período de observação da pesquisa, realizado entre os dias 1º e 3 de setembro de 2023, as aulas estavam sendo conduzidas sob a supervisão da professora Luciene Rodrigues Fernandes, que acompanhava os treinos como colaboradora. As atividades foram realizadas em espaços cedidos pela comunidade local, nomeadamente o Teatro da Urca e a Academia Biofísic.

Figura 7 – Observação in loco da Cia Bambulêartes



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

Cia de Dança Mauro Santos – Belém/PA e Igarapé-Miri/PA

Com sede na cidade de Belém, capital do estado do Pará, a Cia de Dança Mauro Santos é coordenada pelo professor Mauro Corrêa dos Santos, que integra a CBDCCR desde 2016, quando iniciou sua trajetória na modalidade como atleta. Em 2019, fundou sua própria companhia, consolidando-se como referência na promoção da Paradança na região Norte do país. A observação das atividades foi realizada entre os dias 20 e 23 de setembro de 2024, envolvendo visitas a dois polos de ensino

mantidos pelo professor: a Escola Estadual Dom Pedro I, em Belém, e a Escola Ana Dalila, localizada no município de Igarapé-Miri. Essa vivência permitiu observar de perto a logística particular do trabalho desenvolvido, que combina deslocamentos fluviais e rodoviários — característica marcante do território amazônico — para garantir o acesso dos(as) participantes às atividades formativas. A atuação da companhia revela um esforço contínuo de interiorização da Paradaça, com atenção às condições materiais, sociais e culturais das comunidades envolvidas.

Figura 8 – Observação in loco da Cia de Dança Mauro Santos



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

Figura 9 – Translado de Belém/PA para Igarapé-Miri/PA



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

Figura 10 – Observação in loco em Igarapé-Miri/PA



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

Cia Top Action – Juiz de Fora/MG

Situada na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, a Cia Top Action é coordenada pelo professor Anízio Basílio, que integra a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR) desde 2023. As atividades da companhia são

desenvolvidas na sala de dança da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), espaço que oferece infraestrutura adequada para o trabalho técnico e pedagógico com a Paradaça Esportiva. A observação das atividades foi realizada no dia 4 de setembro de 2024, ocasião em que foi possível acompanhar o funcionamento da aula regular, o relacionamento entre professor e alunos e a dinâmica de organização do espaço.

Figura 11 – Observação in loco da Companhia Top Action



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025).

4.3.3 Entrevistas

O terceiro conjunto de dados da pesquisa refere-se às entrevistas semiestruturadas realizadas com (ex)professores e (ex)atletas vinculados à Paradaça no Brasil. A seleção dos(as) participantes considerou diversidade regional, inserção institucional, trajetória na modalidade e experiência acumulada em contextos formativos e/ou competitivos. Cada participante foi identificado por código alfanumérico (P01, P02...), assegurando o anonimato. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e padronizadas segundo critérios de registro textual (pausas, hesitações, reformulações, silêncios), de modo a preservar elementos relevantes para a interpretação no contexto de produção.

As entrevistas constituem o corpus discursivo central do objetivo específico (c), orientando a identificação e análise de suportes e barreiras vivenciados por professores(as) e alunos(as) da Paradaça. Ainda que em menor escala, também

fornececeram subsídios para os objetivos (a) e (b), ao contribuírem com elementos históricos e pedagógicos que atravessam a constituição dos capítulos referentes a estes objetivos. Para tanto, mobilizou-se a Análise do Discurso como operador metodológico, considerando cada enunciado em suas condições de produção — quem fala, de onde fala (instituição, região, papel na modalidade) e em que momento histórico. Foram explicitadas as posições-sujeito acionadas (docência-responsável, gestão-precária, atleta-intérprete, técnico-formador, entre outras) e as formações discursivas que as atravessam (como acessibilidade-direito, reconhecimento-simbólico e pedagogia-da-adaptação).

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado (ver Apêndice A), que abordou formação profissional, processos de ensino-aprendizagem, adaptação pedagógica, participação em eventos, estrutura institucional e desafios enfrentados no ensino da Parada. Os encontros ocorreram presencialmente ou por videoconferência, conforme as possibilidades logísticas e a disponibilidade dos(as) participantes, sempre mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Anexo A).

Na análise, as falas foram organizadas em núcleos temáticos a partir de regularidades discursivas, tensões e sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua prática. Esse processo priorizou a escuta dos percursos e saberes experienciais, compreendendo os relatos como instâncias de produção de sentido atravessadas por dimensões subjetivas, institucionais e históricas da Parada. Dessa forma, as entrevistas contribuíram tanto para identificar práticas e percepções quanto para reconstruir sentidos atribuídos à formação e à atuação na modalidade ao longo do tempo.

Este conjunto de materiais foi selecionado pela pertinência ao problema de pesquisa, pela diversidade de sujeitos e contextos representados e pelo potencial de revelar sentidos pedagógicos, institucionais e corporais que atravessam a Parada no Brasil.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi conduzida por meio de procedimentos qualitativos, articulando três frentes interpretativas, alinhadas aos objetivos e às estratégias metodológicas da pesquisa.

Para o conjunto documental (Objetivo A), adotou-se uma abordagem historiográfica, com foco na ordenação cronológica dos eventos, identificação de padrões institucionais e sistematização das ações promovidas pela CBDCCR. A leitura analítica buscou compreender o papel da Confederação na institucionalização da Parada no Brasil, bem como os sentidos atribuídos à modalidade ao longo de sua trajetória.

No caso das observações realizadas em campo (Objetivo B), aplicou-se uma análise descritivo-interpretativa, com base nas categorias do roteiro de observação e na Teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth. Os registros de aula foram organizados em relatos descritivos e analisados segundo indicadores pedagógicos, como: estratégias adotadas, organização das tarefas, formas de mediação, tipos de feedback e adaptações metodológicas. Essa abordagem permitiu mapear tendências recorrentes e variações entre as práticas pedagógicas observadas.

A análise das entrevistas foi realizada com base no protocolo de Análise do Discurso, conforme apresentado no Quadro 9. O processo iniciou-se pela leitura integral das transcrições e pela delimitação de sequências discursivas (SD) que evidenciavam posicionamentos e avaliações dos sujeitos acerca de prática, formação e acessibilidade na Parada. Para cada SD, explicitaram-se as condições de produção (quem fala, de onde fala e em que cenário institucional e histórico), identificando posições-sujeito (professor/ex-atleta, técnico, atleta) e possíveis formações discursivas (como docência-responsável, acessibilidade-direito, gestão-precária, reconhecimento-simbólico). A análise também considerou elementos do interdiscurso (saberes anteriores e vozes sociais que atravessam o dizer), do não dito (silenciamentos, pressupostos) e de movimentos de paráfrase, buscando regularidades e tensões (p. ex., orgulho pela manutenção do grupo × exaustão pela sobrecarga; inclusão celebrada × ausência de políticas). Os sentidos foram, por fim, triangulados com registros observacionais e com o material documental da CBDCCR, compondo núcleos temáticos que fundamentam a interpretação dos suportes e barreiras.

Quadro 9 - Protocolo de Análise do Discurso

Protocolo de Análise do Discurso (AD)

A leitura analítica seguiu etapas encadeadas:

✓ **Leitura panorâmica**

Leitura integral das transcrições para apreensão global dos temas e das recorrências iniciais.

✓ **Marcação léxico-avaliativa**

Sinalização dos principais **verbos** (e seus **tempos/modos**), **adjetivos** e **marcadores avaliativos** (advérbios, intensificadores e conectores que indicam avaliação, contraste, justificativa).

Finalidade: evidenciar a **modalização**, a **posição valorativa** e pistas de **tom/ênfase** dos enunciados.

✓ **Delimitação de Sequências Discursivas (SD)**

Recorte de trechos com **marcas de posicionamento**, **avaliação** e **modalização** acerca de **prática**, **formação**, **acessibilidade** e **reconhecimento** na Paradação.

✓ **Condições de produção de cada SD**

Explicitação de **quem fala**, **de onde fala** (vínculo/território), **papel** (professor(a), técnico(a), atleta/ex-atleta) e **temporalidade** do campo, identificando a **posição sujeito** acionada.

✓ **Operadores discursivos**

Marcação, quando presentes, de **interdiscurso** (vozes anteriores que atravessam o dizer), **não dito/silenciamentos**, **pressupostos**, movimentos de **paráfrase/polissemia** e **metáforas organizadoras** que estruturam sentidos.

✓ **Codificação em matriz/planilha**

Registro sistemático em planilha, vinculando cada **SD** a: **participante (Pxx)**, **contexto**, **operadores** identificados, **categoria** (Suporte/Barreira e subcategoria), **anotações** e **exemplos de verbos/adjetivos sinalizadores**.

✓ **Construção de núcleos de sentido**

Agrupamento das SD por **regularidades/tensões** (p. ex., *orgulho pela manutenção do grupo × exaustão pela sobrecarga*), articulando-as a **formações discursivas** pertinentes (p. ex., *docência-responsável*, *acessibilidade-direito*, *gestão-precária*, *reconhecimento-simbólico*).

✓ **Triangulação**

Confronto/compatibilização dos sentidos produzidos nas entrevistas com as **observações** e com os **documentos (CBDCR)**, para **corroboração** ou **contraste** interpretativo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Esse protocolo assegurou que a análise mantivesse fidelidade às condições de enunciação, sem reduzir os discursos a meros relatos individuais.

Embora o pesquisador não esteja vinculado à área da Linguística, a Análise de Discurso foi mobilizada como inspiração metodológica, valorizando a linguagem como

espaço de produção de sentidos e disputas simbólicas no campo da Parada. A escuta analítica considerou efeitos de sentido, contradições e não ditos, reconhecendo os relatos como construções subjetivas atravessadas por contextos históricos, institucionais e formativos.

Essa abordagem reforça a concepção de que a sistematização, mais do que uma técnica descritiva, constitui-se como prática de construção coletiva de sentidos — um processo em que a experiência dos sujeitos é interpretada e convertida em conhecimento socialmente situado e comunicável (Jara, 2012).

4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta pesquisa observou os princípios éticos que regem a atuação científica com seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e aprovado sob o número CAAE: 74771423.8.0000.5115, conforme parecer disponível no ANEXO A.

Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre seus direitos enquanto colaboradores do estudo. A participação foi voluntária, formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Durante todo o processo de produção e análise dos dados, foram assegurados o sigilo das informações, o respeito à privacidade dos sujeitos e a proteção de suas identidades. A adoção de codificações e estratégias de anonimização teve como finalidade preservar a confidencialidade dos depoimentos e observações, garantindo que os relatos fossem utilizados exclusivamente para fins científicos, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em ciências humanas.

5 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, organizados de acordo com os objetivos específicos e o desenho metodológico. A apresentação dos dados está estruturada em três seções: (5.1) trajetória histórica da Paradaança no Brasil; (5.2) práticas pedagógicas; e (5.3) suportes e barreiras da Paradaança.

5.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PARADANÇA NO BRASIL

A partir da análise de documentos oficiais da CBDCCR (anais dos SIDCR, regulamentos e site institucional), produções acadêmicas e entrevistas com professores, técnicos e atletas, este subcapítulo apresenta a trajetória dos eventos nacionais da modalidade entre 2001 e 2024, com foco no SIDCR e no Campeonato Brasileiro de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (CBDECR). Os dados foram organizados cronologicamente, contemplando edições em que os eventos ocorreram simultaneamente ou separadamente, destacando-se os formatos adotados, os conteúdos ministrados e os contextos institucionais que os influenciaram.

O quadro a seguir apresenta uma síntese cronológica dos eventos promovidos pela CBDCCR entre os anos de 2001 e 2024, contemplando de forma articulada três frentes de atuação: os eventos científicos (SIDCR), os esportivos (Campeonatos Brasileiros de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas – CBDECR) e os artísticos (Mostras Artísticas de Dança em Cadeira de Rodas – MADCR). Além de identificar o ano, a cidade-sede e os locais de realização de cada atividade.

Quadro 10 – Linha do tempo dos eventos promovidos pela CBD CR

ANO	CIDADE/ESTADO	EVENTO CIENTÍFICO	LOCAL EVENTO CIENTÍFICO	EVENTO ESPORTIVO	LOCAL EVENTO ESPORTIVO	EVENTO ARTÍSTICO	LOCAL EVENTO ARTÍSTICO
2001	Campinas/SP	I SIDCR	UNICAMP	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE	I MADCR	Teatro SESI
2002	Campinas/SP	II SIDCR	UNICAMP	I CBDECR	Sociedade Hípica de Campinas	II MADCR	Teatro SESI
2003	Mogi das Cruzes/SP	III SIDCR	Universidade Brás Cubas	II CBDECR	Clube Náutico Mogiano	III MADCR	Theatro Vasques
2004	São Paulo/SP	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE	III CBDECR	Ginásio do Clube George Gruder	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE
2005	Juiz de Fora/MG	IV SIDCR	Universidade Federal de Juiz de Fora	IV CBDECR	Academia de Comércio	IV MADCR	Cine Teatro Central
2006	Piracicaba/SP	V SIDCR	Universidade Metodista de Piracicaba	V CBDECR	Ginásio da UNIMEP	V MADCR	Ginásio da UNIMEP
2007	João Pessoa/PB	VI SIDCR	FUNAD	VI CBDECR	Quadra Colégio Marista Pio X	VI MADCR	Teatro Paulo Pontes

ANO	CIDADE/ESTADO	EVENTO CIENTÍFICO	LOCAL EVENTO CIENTÍFICO	EVENTO ESPORTIVO	LOCAL EVENTO ESPORTIVO	EVENTO ARTÍSTICO	LOCAL EVENTO ARTÍSTICO
2008	Santos/SP	NÃO HOUE	NÃO HOUE	VII CBDECR	SESC	VII MADCR	Teatro Colizeu
2009	Juiz de Fora/MG	VII SIDCR	Universidade Federal de Juiz de Fora	VIII CBDECR	Academia de Comércio	VIII MADCR	Teatro Pró-Música
2010	Santos-SP	NÃO HOUE	NÃO HOUE	IX CBDECR	SESC	IX MADCR	Teatro Colizeu
2011	Santa Maria/RS	VIII SIDCR	Universidade Federal de Santa Maria	X CBDECR	UFSM	X MADCR	UFSM
2012	Belém/PA	NÃO HOUE	NÃO HOUE	XI CBDECR	Espaço Esportivo Cultural Maestro Altino Pimenta	XI MADCR	Teatro da Paz
2013	São Paulo/SP	NÃO HOUE	NÃO HOUE	XII CBDECR	Uninove	XII MADCR	Uninove
2014	Governador Valadares/MG	NÃO HOUE	NÃO HOUE	XIII CBDECR	Quadra da UFJF - Campus GV	XIII MADCR	Shopping
2015	Recife/PE	NÃO HOUE	NÃO HOUE	XIV CBDECR	Ginásio de Esporte UNINASSAU	XIV MADCR	Ginásio de Esporte UNINASSAU
2016	Santos/SP	NÃO HOUE	NÃO HOUE	XV CBDECR	SESC	XV MADCR	Armazém Centro Histórico
2017	João Pessoa/PB	NÃO HOUE	NÃO HOUE	XVI CBDECR	Funad	XVI MADCR	Funad

ANO	CIDADE/ESTADO	EVENTO CIENTÍFICO	LOCAL EVENTO CIENTÍFICO	EVENTO ESPORTIVO	LOCAL EVENTO ESPORTIVO	EVENTO ARTÍSTICO	LOCAL EVENTO ARTÍSTICO
2018	*Aracajú/SE	*XI SIDCR	*Universidade Federal de Viçosa/MG	XVII CBDECR	Instituto Federal de Sergipe	XVII MADCR	Teatro Ateu Igreja Matriz de Nossa Senhora da Glória
2019	Juiz de Fora/MG	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE	XVIII CBDECR	Quadra FAEFID/UFJF	XVIII MADCR	Quadra FAEFID/UFJF
2020	On-line	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE	XIX CBDECR	Instagram/You Tube	XIX MADCR	Instagram/You Tube
2021	On-line	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE	XX CBDECR	Instagram/You Tube	XX MADCR	Instagram/You Tube
2022	Poços de Caldas/mg	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE	XXI CBDECR	Espaço Cultural da Urca	XXI MADCR	Teatro Benigno Gaiga
2023	São Paulo/SP	XVII SIDCR	Centro de Treinamento Paralímpico/CPB	XXII CBDECR	Centro de Treinamento Paralímpico/CPB	XXII MADCR	Centro de Treinamento Paralímpico/CPB
2024	Juiz de Fora/MG	NÃO HOUVE	NÃO HOUVE	XXIII CBDECR	Ginásio FAEFID/UFJF	XXIII MADCR	Ginásio FAEFID/UFJF

*Evento Científico não ocorreu no mesmo momento e mesma cidade do campeonato e mostra.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quadro a seguir apresenta a sistematização dos cursos e formações realizados no Brasil por professores nacionais e estrangeiros no campo da Paradaança até o presente momento, contemplando informações como país de origem dos ministrantes, carga horária das atividades formativas, conteúdos desenvolvidos e abordagens adotadas para o ensino dos movimentos.

Quadro 11- Cursos e ações formativas em Paradaança

Professor(a)/País/ Carga Horária/Ano	Conteúdos Propostos/Desenvolvidos	Descrição do curso
Herbert Rausch Alemanha 8h 2001	Dança Esportiva em Cadeira de Rodas Título: Minicurso de Dança em Cadeira de Rodas	Apresentação do manejo em cadeira de rodas para o desenvolvimento da dança. Por meio da Valsa – movimentos de contato, Slow Fox – movimentos pelo salão. Possibilidades do movimento entre cadeirante e andante.
Herbert Rausch Alemanha 14h 2002	Desenho e Coreografia, Improvisação, Consciência Corporal	Apresentação do e manejo em cadeira de rodas para o desenvolvimento da dança. Danças latinas: Samba, Rumba e Jive. Cinco movimentos básicos das danças latinas: Samba, Rumba, Chá-chá-chá, Paso Doble e Jive.
Herbert Rausch Alemanha 20h 2003	Técnica de DCR	Cinco movimentos básicos das danças latinas: Samba, Rumba, Chá-chá-chá, Paso Doble e Jive. Iniciação as danças standards.
Iwona Ciok, Wlodzimierz Ciok Polônia 32h 2005	Arbitragem em DECR	Ritmo e execução do movimento dentro do ritmo em parceria andante/cadeirante (conexão, posição de braço, postura corporal, interação, empatia, expressão facial).
Pippa Roberts Malta 32h 2005	Técnica de DECR	Danças Latinas Como são os movimentos, minúcias técnicas. Curso papagaio puro.
Luciene Rodrigues, Regina Cunha Brasil 4h 2007	Dança Esportiva em Cadeira de Rodas	Roda de discussão Apresentam pela primeira vez uma apostila com os ritmos latinos/marcação. Ritmos latinos
Pippa Roberts Malta 15h 2009	Curso Avançado de Dança em Cadeira de Rodas	Olhar flexível para a dança inclusiva

Professor(a)/País/ Carga Horária/Ano	Conteúdos Propostos/Desenvolvidos	Descrição do curso
Gerrie Van Dijk Holanda 60h 2011	Movimentos técnicos de acordo com os critérios internacionais de arbitragem.	Ênfase na parte técnica, baseada na linguagem de arbitragem – comparativo sobre o que era importante. Perfeição do movimento técnico
Konstantin Vasilyev Rússia 30h (Arbitragem) 70h (Técnico/Prático) 2013	Curso arbitragem Curso teórico e prático de DECR	Curso completo: todos os elementos básicos e avançados das danças latinas e Standart (diferença na estruturação técnica de cada gesto corporal) Amplitude dos standart, contato efetivo de braço e corpo, tempo todo em closed basic) Perfeição do movimento técnico
Professores da UFJF/CBDCR Brasil 2019 410h	Pós-graduação em Dança em Cadeira de Rodas	Acessibilidade e Inclusão Dança Artística em Cadeira de Rodas Dança Esportiva em Cadeira de Rodas Desenvolvimento Humano Comparado Estudos sobre as deficiências História da Dança em Cadeira de Rodas Organização de eventos Ritmo e Movimento
Alexandre de Aguiar Siqueira Brasil 40h 2024	Curso de Arbitragem em Paradaança	Regras Gerais da Paradaança Sistema de julgamento para a Paradaança Critérios de julgamento do estilo Convencional Critérios de julgamento do estilo Freestyle
Pippa Roberts Malta 2024 40h 2024	Curso avançado de arbitragem em Paradaança	Categorias Nacionais e Internacionais de dança esportiva Habilidade Técnica/Coreografia e Apresentação/Nível de Dificuldade na Paradaança

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De forma geral, a sistematização apresentada nos quadros evidencia a consolidação progressiva da Paradaança no Brasil, articulada por eventos científicos, artísticos e esportivos, bem como por cursos e ações formativas conduzidos por professores nacionais e estrangeiros. Esses registros constituem a base empírica da trajetória histórico-pedagógica da modalidade e oferecem subsídios para a análise que será retomada na discussão.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este subcapítulo apresenta os resultados da etapa empírica voltada à identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e técnicos atuantes na Parada Esportiva no Brasil. A coleta de dados ocorreu entre setembro de 2023 e setembro de 2024, por meio de observações presenciais e online de aulas e ensaios realizados em escolas públicas, universidades, academias e centros culturais. Durante essas sessões, registraram-se os procedimentos didáticos adotados, os formatos organizacionais das atividades, os recursos utilizados e as interações entre docentes e participantes.

Além dos registros observacionais, foram incorporados relatos espontâneos compartilhados pelos professores durante as aulas e em momentos de pausa, os quais contribuíram para compreender os critérios adotados na condução das práticas, as adaptações realizadas e as estratégias pedagógicas mobilizadas em diferentes contextos.

O quadro a seguir sistematiza as observações realizadas, indicando a cidade, data, horário, duração e local de cada sessão acompanhada.

Quadro 12 – Observações de campo

Nº	Cidade	Data	Início	Término	Duração	Local
1	Poços de Caldas/MG	01/09/2023	17:48	19:55	2h07	Teatro da Urca
2	Poços de Caldas/MG	02/09/2023	08:49	11:48	2h59	Academia Biofísic
3	Poços de Caldas/MG	03/09/2023	09:20	11:30	2h10	Academia Biofísic
4	Belém/PA	20/09/2024	18:08	20:29	2h21	EE Dom Pedro I
5	Igarapé-Miri/PA	21/09/2024	16:54	18:01	1h07	Escola Ana Dalila
6	Belém/PA (online)	08/08/2024	17:38	18:25	0h47	Residência do atleta
7	Juiz de Fora/MG	04/09/2024	17:30	18:30	1h00	FAEFID/UFJF
8	Santos/SP	10/09/2024	16:34	17:22	0h48	UME Colégio Santista
9	Santos/SP	10/09/2024	18:28	19:17	0h49	UME Colégio Santista
10	Santos/SP	11/09/2024	19:00	19:47	0h47	UME Colégio Santista
11	Santos/SP	11/09/2024	19:54	21:05	1h11	UME Colégio Santista
Total					16h06	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Estratégias pedagógicas observadas

O quadro a seguir apresenta a síntese das estratégias pedagógicas observadas em cada aula, organizadas por código (A1, A2, etc.) As descrições foram mantidas com fidelidade aos registros de campo.

Quadro 13 – Síntese das estratégias pedagógicas observadas.

Aulas	Estratégia Pedagógica Observada	Padrão de Estratégia
A1	Repetição da coreografia completa, pausas para correções, adaptação de movimentos, uso ocasional de narração.	Estilo de ensino tarefa global com intervenção corretiva
A2, A3	Execução da coreografia sem música como técnica de revisão e fixação, correções específicas de precisão e fluidez, demonstrações diretas para ajustes posturais.	Método global com feedback técnico
A4	Estímulo à autonomia nos alongamentos e escolhas coreográficas; uso de recursos visuais e aprendizagem por experimentação com feedback formativo.	Aprendizagem por experimentação orientada
A5	Alternância entre comando e tarefa; apresentação teórica dos estilos de dança; adaptações técnicas para cadeira de rodas; valorização da autonomia.	Ensino híbrido (comando e tarefa) com foco adaptativo
A6, A7	Correções específicas sobre movimentos, expressão facial e energia corporal; repetição controlada dos procedimentos.	Feedback corretivo detalhado
A8, A9	Ensino por comando coletivo com organização da turma em filas e colunas diante do espelho; execução simultânea dos passos.	Ensino coletivo por comando
A10, A11	Demonstração verbal e prática utilizando cadeira de rodas; atenção individualizada às execuções; marcação do tempo musical pelos professores.	Ensino demonstrativo adaptado

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Organização e Sequência das aulas

A estrutura organizacional das aulas observadas revela distintas formas de planejamento e condução das atividades pedagógicas, variando conforme os objetivos propostos (ensino introdutório, ensaios técnicos, preparação para competições) e as condições de funcionamento de cada grupo. Ainda que haja particularidades entre os contextos, foi possível identificar elementos comuns no modo como os professores estruturam o tempo e as fases da aula, a transição entre atividades e a relação entre conteúdo e execução.

A seguir, apresenta-se o quadro abaixo com os registros descritivos da organização das aulas, conforme observados em conjuntos dos encontros identificados.

Quadro 14 – Organização das aulas.

Tipo de Organização	Descrição	Aulas
Sequência com foco coreográfico	Aquecimento inicial com deslocamentos/alongamentos, desenvolvimento com repetições de coreografia e correções pontuais.	A1, A2, A3
Estrutura com foco individual	Recepção dos alunos, retomada de tarefas individuais, prática de alongamentos e encerramento com improvisação em samba.	A4
Formação técnico-teórica	Introdução prática e teórica sobre estilos de dança, desenvolvimento técnico e discussão formativa.	A5
Execução e correção direta	Realização direta de coreografia ou passos básicos com correções técnicas específicas.	A6, A7
Estrutura progressiva rítmica	Aquecimento rítmico, ensino de passos básicos, encerramento com atividade de volta à calma.	A8, A9
Sequência técnico-funcional	Deslocamentos em diagonal, giros de 180° e 360°, inserção de movimentos básicos de dança adaptada.	A10, A11

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As sequências das aulas observadas foram sintetizadas por meio de uma organização por etapas pedagógicas principais. O quadro abaixo resume as fases predominantes de cada encontro, com ênfase nas transições entre instrução, prática, correção e repetição.

Quadro 15 – Sequência das Aulas

Aula	Sequência da Aula
A1	Alongamentos de membros superiores com correções posturais; professor solicita que cadeirante realize movimentos de aquecimento; andante inicia/relembra movimentos mentalmente; treinamento da coreografia completa com professor fazendo correções pontuais e pausando nos erros; correções relembando a coreografia; tentativa de realização da coreografia.
A2	A professora inicia a aula solicitando que a dupla faça a coreografia sem a música, como eles já decoraram a professora pouco narra os movimentos, mas dá comandos de giros, frente, trás...
A3	A professor inicia a aula mostrando detalhes de movimentos, mais especificamente qual a melhor maneira de se realizar giro com as mãos dadas e a importância da extensão total dos braços do cadeirante. A caixinha de som apresenta problemas, assim que resolve eles realizam a sequência coreográfica com música.

A4	O professor mostra as folhas impressas com os movimentos e passos básicos e explica como será a aula. Pergunta aos alunos se todos fizeram a tarefa que foi solicitada fazer em casa (pesquisar alongamentos e decidirem quais passos básicos da Dança em Cadeira de Rodas eles escolheram para montar a sequência coreográfica.
A5	Orientação inicial sobre o posicionamento no espaço e deslocamento. Explicação do sentido correto de movimentação (anti-horário). Exposição dos estilos de dança: latinas, standards e freestyle. Discussão sobre variações técnicas e expressivas dos estilos passos básicos obrigatórios e diferentes gruas de dificuldade.
A6	Falas usadas pelo professor: Atleta com dificuldade de se adequar a postura da condução "masculina". Técnica boa, mas psicologicamente não está muito bem. Não se deve copiar e colar coreografias de andantes para cadeirantes, o tipo de deficiência influencia. Palavras utilizadas: sensualidade, expressão corporal, timidez facial, energia até a mão
A7	O professor inicia a aula com uma música e deixa os alunos se movimentem livres pela sala de dança, posteriormente, o professor começa a conduzir os alunos, um de cada vez simulando alguns passos. Posteriormente, o professor determina a tarefa dos alunos intermediários e enquanto eles fazem a tarefa ele realiza passos e deslocamentos com as alunas iniciantes, uma a uma. São passos de condução, segurando as mãos em diferentes ritmos.
A8	A aula teve início com aquecimento de 3 minutos. Posteriormente, fez-se um passinho baseado em atividade de alongamento, com as mãos, movimentos, mais alongamento. Instrução das próximas atividades, sem música, posteriormente atividade com música, baseado no passo básico 1, 2, 3, chá, chá, chá.
A9	A aula teve início com uma música de aquecimento, realizando atividades de rotação do pé, alongamento estático, balanço do quadril, rotação do quadril, alongamento de tronco e deslocamentos. Deslocamentos com correções posturais, não olhar para o chão, atividades nesse sentido.
A10	Aula teve início com atividades de aquecimento (rotação de ombro, movimentação básica de braços), posteriormente iniciou-se deslocamentos na diagonal da sala de dança com movimentos rotação de tronco com os braços a frente do corpo e posteriormente acima da cabeça - como forma de aquecimento também.
A11	Aula teve início com atividades de alongamento dinâmico comandado pela professora que estava sentada a frente da turma e de frente para o espelho e os alunos dispostos dispersos ao longo da sala.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Componentes do rendimento esportivo na Paradaança

Com o intuito de identificar quais aspectos são considerados determinantes para o desempenho na modalidade, solicitou-se aos professores e técnicos que hierarquizassem diferentes componentes do rendimento esportivo. Cada participante atribuiu notas de 1 (mais importante) a 5 (menos relevante) aos seguintes componentes: técnica, tática, física, psicológica e aspectos ambientais. A sistematização das respostas permitiu observar a ordem de prioridade atribuída a

cada componente, bem como a variação entre as avaliações individuais. O Quadro abaixo apresenta a síntese desses resultados, contemplando indicadores estatísticos como moda, mediana, média, frequência de indicação como prioridade e variação entre mínimos e máximos.

Quadro 16 – Componentes do Rendimento Esportivo

Indicador	Técnica	Tática	Física	Psicológica	Ambiental
Moda	1	4	3	2	5
Mediana	2,0	4,0	2,0	2,0	5,0
Média	2,33	3,67	2,11	2,22	4,67
Frequência de 1º Lugar	3	0	3	3	0
Frequência de 1º, 2º ou 3º Lugar	7	3	9	7	1
Mínimo	1	2	1	1	3
Máximo	4	5	3	5	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De modo geral, os resultados apresentados nos quadros sintetizam a diversidade de estratégias pedagógicas, formas de organização das aulas e hierarquização dos componentes de rendimento na Paradaça. Esses dados oferecem um panorama objetivo do trabalho realizado pelos professores e técnicos, constituindo a base empírica que será retomada e discutida no capítulo discussão.

5.3 SUPORTES E BARREIRAS NA PARADAÇA

Este subcapítulo apresenta os resultados referentes ao Objetivo (c), voltados à identificação de suportes e barreiras que impactam a prática pedagógica da Paradaça no Brasil. Os dados foram construídos a partir de entrevistas e observações de aulas/ensaios, complementados por elementos institucionais evidenciados nos eventos promovidos pela CBD CR.

As informações foram organizadas em categorias temáticas (suportes e barreiras), elaboradas com base na recorrência dos elementos nas falas e nas situações observadas. As categorias contemplam aspectos materiais/infraestruturais, pedagógicos/didáticos, institucionais/financeiros e simbólicos

(reconhecimento/pertencimento) que influenciam a viabilidade e a continuidade das ações pedagógicas.

A interpretação discursiva — considerando condições de produção, posições de sujeito, formações discursivas e efeitos de sentido — será desenvolvida no Cap. 6.3, mobilizando a Análise do Discurso (Orlandi) para o atendimento do Objetivo (c).

5.3.1 SUPORTES

O quadro abaixo apresenta os principais suportes identificados durante a pesquisa, que são fundamentais para o desenvolvimento e a consolidação da Paradaça no Brasil. A tabela organiza as diferentes categorias atribuídas, acompanhada de descrições detalhadas e evidências retiradas dos depoimentos dos participantes.

Quadro 17 – Suportes identificados na Paradaça Esportiva

Categoria	Descrição	Evidências nas Entrevistas
1. Apoio afetivo e vínculo interpessoal	Relações de afeto entre professores, alunos e famílias fortalecem a permanência e o engajamento.	Relatos de incentivo mútuo, acolhimento e vínculo entre pares.
2. Participação em eventos e campeonatos	Os eventos da CBDCCR são percebidos como espaços motivacionais, formativos e de pertencimento.	Diversos participantes destacam os eventos como referência positiva.
3. Aprendizagem pela prática coletiva	A formação ocorre pela troca entre pares, observação e participação em apresentações e treinos.	Professores mencionam formação empírica e colaborativa.
4. Compromisso dos professores com a continuidade	Esforços pessoais para manter os grupos ativos apesar da falta de apoio formal.	Professores ativos relataram persistência mesmo diante de desafios.
5. Apoio familiar	Presença e suporte emocional e prático das famílias aos atletas.	Citações de mães e familiares que apoiam diretamente os dançarinos.
6. Interação com universidades e núcleos locais	Universidades colaboram com pesquisa, formação e suporte logístico.	Referências à UFJF, UNICAMP, entre outras, como apoiadoras.
7. Práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas	Metodologias centradas na escuta, acolhimento e adaptação às singularidades dos alunos.	Relatos sobre escuta atenta, liberdade de movimento e incentivo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os suportes descritos — vínculos afetivos, participação em eventos, aprendizagem pela prática, apoio familiar, interação com universidades e metodologias sensíveis/adaptadas — funcionam como dispositivos de permanência e pertencimento. No Cap. 6.3, será discutido como se articulam às formações discursivas de afetividade-pertencimento, reconhecimento-simbólico e profissionalização da prática.

5.3.2 BARREIRAS

O quadro abaixo apresenta as principais barreiras identificadas durante a pesquisa, que dificultam o desenvolvimento e a consolidação da Paradaça no Brasil. As categorias de barreiras foram extraídas das entrevistas realizadas com professores, atletas e outros envolvidos com a prática, e refletem os desafios enfrentados tanto no âmbito institucional quanto nas condições logísticas, pedagógicas e sociais. Cada categoria é acompanhada de uma descrição detalhada e das evidências coletadas nas entrevistas, proporcionando uma compreensão clara sobre os obstáculos que limitam o avanço da modalidade.

Quadro 18 – Barreiras identificadas na Paradaça Esportiva

Categoria	Descrição	Evidências nas Entrevistas
1. Falta de apoio institucional contínuo	Ausência de políticas públicas estáveis e de financiamento regular.	Relatos recorrentes sobre interrupções e incertezas.
2. Infraestrutura inadequada ou inexistente	Falta de espaços adaptados, transporte, equipamentos e locais apropriados.	Falas sobre salas pequenas, sem acessibilidade ou sem espelhos.
3. Ausência de formação sistematizada	Carência de cursos, materiais didáticos e referências formais.	Professores relatam formação empírica por falta de alternativas.
4. Descontinuidade dos grupos	Baixa frequência, evasão por motivos de saúde, trabalho ou desmotivação.	Professores mencionam dificuldade em manter turmas ativas.
5. Sobrecarga dos professores	Acúmulo de funções (coreógrafo, técnico, psicólogo, fisioterapeuta etc.) devido à ausência de equipe multiprofissional.	Relatos especialmente de professores que atuam sozinhos.
6. Invisibilidade social da modalidade	Baixo reconhecimento da Paradaça como prática esportiva e artística legítima.	Falas sobre falta de divulgação e desconhecimento da modalidade.

Categoria	Descrição	Evidências nas Entrevistas
7. Barreiras logísticas e financeiras dos alunos	Dificuldades com transporte, alimentação e custo de participação em eventos.	Alunos relatam não conseguir viajar ou comprar trajes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As barreiras — ausência de políticas estruturantes, precariedade material, descontinuidade dos grupos e invisibilidade simbólica — indicam um campo tensionado por exclusões materiais e apagamentos simbólicos. No Cap. 6.3, essas barreiras serão lidas como efeitos de formações discursivas de gestão-precária e exclusão-prática, com ênfase nas posições de sujeito de professores(as) e atletas.

A identificação de suportes e barreiras não se limita ao levantamento de condições objetivas. Na Discussão (6.3), será analisado como tais elementos produzem sentidos nas falas dos sujeitos e constituem posições de sujeito distintas (quem ensina × quem aprende), explicitando contradições e não-ditos que atravessam a Parada no Brasil.

6 DISCUSSÕES

Este capítulo discute os resultados à luz do referencial teórico, articulando dados empíricos (entrevistas, observações e documentos) com as categorias analíticas construídas. A análise interpreta criticamente as experiências relatadas por professores(as), técnicos(as) e atletas, buscando compreender como se configura a trajetória histórico-pedagógica da Paradaança no Brasil e como se produzem sentidos sobre ensino, acessibilidade e reconhecimento.

Os eixos de discussão retomam os objetivos específicos, com atenção às interfaces entre história institucional, práticas pedagógicas e aos suportes e barreiras vivenciados na modalidade. A reflexão ancora-se na pedagogia do paradesporto, na Teoria dos Estilos de Ensino e na sistematização de experiências, e, para o Objetivo (c), mobiliza a Análise do Discurso como chave interpretativa para explicitar condições de produção, posições de sujeito, formações discursivas e efeitos de sentido presentes nos enunciados.

6.1 SISTEMATIZAÇÃO HISTÓRICO-PEDAGÓGICA DA PARADANÇA

O ano de 2001 marca o início do percurso institucionalizado da DCR no Brasil, por meio da realização do I SIDCR, promovido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este evento inaugural foi concebido com uma perspectiva acadêmico-formativa, ainda sem a incorporação de atividades esportivas, somente a MADCR.

Sua programação concentrou-se no intercâmbio de saberes e práticas entre especialistas da área, tendo como destaque o minicurso de DCR, ministrado por Herbert Rausch, profissional com experiência consolidada no campo, cuja carga horária foi de 8 horas. Essa primeira edição inaugurou um espaço para o debate técnico e metodológico sobre a dança voltada à pessoa com deficiência, promovendo uma articulação inédita entre universidade, movimento esportivo adaptado e produção do conhecimento.

Uma das entrevistadas (P01), que esteve presente no evento inaugural, relatou o impacto que a participação no simpósio teve em sua trajetória profissional: *“aquilo foi o divisor de águas, porque eu vi uma proposta concreta, bem estruturada e embasada cientificamente sobre o que era a dança para pessoas com deficiência.”*

A experiência proporcionou uma nova perspectiva sobre a modalidade, possibilitando articular os saberes técnicos e artísticos que já possuía com os referenciais apresentados no encontro. Segundo a mesma participante, o contato com professores estrangeiros também foi determinante: *“foi quando eu comecei já na minha trajetória de aprender sobre a dança esportiva em cadeira de rodas com meu atleta, que aí foi quando eu conheci o Herbert [...] que veio ao Brasil para passar essas informações técnicas que até então nós não tínhamos.”* Ao retornar à sua cidade, passou a adaptar os aprendizados à sua realidade local, iniciando um processo contínuo de implementação e desenvolvimento da DCR.

Apesar da ausência de uma competição esportiva, o I SIDCR, realizado na UNICAMP, teve papel fundamental na estruturação conceitual da modalidade e na consolidação das articulações que culminaram na fundação da CBDCCR. Conforme aponta Belgo (2021), a criação da CBDCCR foi formalizada em 06 de novembro de 2001, resultado direto dos debates promovidos durante o simpósio e do esforço conjunto de pesquisadores da universidade anfitriã, representantes da ABRADecAR, da ANDE e de dirigentes do CPB. A contribuição deste último foi essencial ao interpretar juridicamente a Lei Pelé (1998), viabilizando a legalização da nova confederação.

Instalada em Mogi das Cruzes (SP), a CBDCCR passou a atuar oficialmente na regulamentação, fomento e organização da modalidade, assumindo a coordenação de campeonatos, ações formativas e articulações institucionais voltadas à DCR no Brasil (CBDCCR, 2025).

Esse processo institucional também mobilizou coreógrafos e professores da dança que, embora experientes na área artística, tiveram no simpósio seu primeiro contato com a proposta da modalidade esportiva. Como relata uma das entrevistadas (P07): *“Eu fui no primeiro simpósio que aconteceu na UNICAMP [...] tivemos workshop de alguns mestres e aquilo me encantou, porque tudo que envolve a dança me encanta. A abertura da Confederação aconteceu em Mogi das Cruzes, e aí se tornou mais perto de mim.”* O depoimento evidencia como o evento inaugural e a fundação da CBDCCR despertaram o interesse de profissionais da dança, ampliando a base de sustentação da modalidade em seus primeiros anos.

Outra participante do evento inaugural, P09, recorda que teve contato com a divulgação do simpósio e decidiu participar, representando o seu clube que atendia pessoas com deficiência. *“A gente chegou assim, ‘ai, onde a gente tá?’ [...] porque*

não tinha também tantas pessoas na época”, relata. Sua fala evidencia o caráter incipiente e exploratório do encontro, que reuniu apenas alguns grupos do país: “tinha o pessoal de Santos, da Bahia, da Paraíba... não eram muitos.” Ainda assim, P09 destaca a importância de ter feito parte da fundação da modalidade: “fico muito feliz de ter participado desse início”.

A realização deste primeiro evento DCR, em 2001, constituiu-se como um marco inaugural na trajetória da modalidade no Brasil, ao reunir pesquisadores, artistas, profissionais da educação e pessoas com deficiência em torno de um debate inédito no país. Conforme Ferreira (2003), o evento representou o primeiro espaço institucionalizado voltado à reflexão coletiva sobre a DCR, abrindo caminho para sua consolidação como prática artística, esportiva e campo emergente de conhecimento.

Em 2002, o II SIDCR foi novamente sediado pela UNICAMP, com uma programação mais extensa e robusta, estendendo-se por cinco dias, entre os dias 25 e 29 de novembro. Esta edição sinalizou o amadurecimento do evento tanto em termos científicos quanto técnicos, promovendo a integração de múltiplas frentes de formação e prática. Além da continuidade da oferta do curso com Herbert Rausch, que nesta edição teve 14 horas de duração, destacaram-se outras atividades formativas com diferentes abordagens, como o curso “Desenho e Coreografia – Improvisação – Consciência Corporal”, ministrado por Edson Claro (UFRN/CNPq), com 3 horas; o curso “Método Laban e dança para pessoa com deficiência”, ministrado por Analivia Cordeiro, com 2 horas; além de propostas voltadas à interface entre arte e deficiência, como “Dança-Arte em Cadeira de Rodas”, com Rosângela Barnabé, e “Dança Folclórica e Pessoa com Deficiência”, ministrada por Evandro Passos, ambos com 2 horas.

Esta edição também foi marcada pela realização do I Campeonato Brasileiro de Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (I CBDECR), introduzindo a dimensão esportiva ao evento. A competição ocorreu na Sociedade Hípica de Campinas, enquanto a II MADCR foi realizada no Teatro SESI; a classificação funcional ficou sob responsabilidade de Miriam De Hass, consolidando os critérios técnicos aplicados nas competições. Assim, 2002 instituiu um modelo integrado de evento, reunindo produção acadêmica, formação prática, expressão artística e competição esportiva, o que viria a se repetir em edições posteriores.

Para muitos participantes, o contato com a vertente esportiva da DCR ocorreu de maneira inesperada, ainda no contexto do simpósio. Alguns grupos, inicialmente

convidados apenas para a mostra artística, tomaram conhecimento da existência do campeonato durante o evento e decidiram inscrever-se espontaneamente.

Conforme relata um dos entrevistados (P02): *“Eu chego lá, encontro a Luciene... ela fala que vai ter um campeonato. Aí eu falei: ‘Mas um campeonato de quê?’ Ela falou: ‘Vai lá no ginásio, tal hora’. [...] eu vi um ensaio do pessoal que ia pro campeonato e fui lá perguntar se dava para fazer inscrição ainda. Eles disseram que sim. Liguei para meu parceiro e falei: ‘Traz um figurino assim e assim’. Eles só iam para a mostra artística, mas vieram antes e a gente competiu.”* A fala ilustra o caráter ainda incipiente e aberto do evento, no qual os limites entre formação, exibição e competição não estavam rigidamente definidos, favorecendo a adesão espontânea de grupos recém-chegados à modalidade.

A inserção da vertente esportiva da DCR no Brasil, consolidada com a realização do I CBDECR (2002), também foi acompanhada por estratégias criativas diante dos desafios técnicos. Uma das entrevistadas (P07), que integrou a competição com atletas, relembra: *“como nossa cadeirante não tinha mobilidade nos braços, adaptamos um pau de vassoura para movimentar a cadeira. Foi inovador.”* Situações como essa demonstram o modo como os primeiros campeonatos foram vivenciados: mais do que disputas formais, eram espaços de aprendizado, improviso e construção coletiva, nos quais se combinavam sensibilidade artística, adaptação técnica e desejo de pertencimento.

Nesse contexto, a UNICAMP exerceu papel fundamental na consolidação inicial da DCR no Brasil, ao sediar as duas primeiras edições do SIDCR (2001 e 2002). Conforme assinala Ferreira (2003), a universidade forneceu suporte logístico e simbólico aos eventos, além de atuar como catalisadora de redes colaborativas e instância legitimadora de um saber em construção, conectando a prática da dança a reflexões interdisciplinares sobre corpo, deficiência e cultura. A autora também destaca que a criação da CBDCR está diretamente relacionada a essas articulações iniciais, que reuniram praticantes, gestores e pesquisadores, possibilitando o delineamento de diretrizes comuns e a estruturação organizacional da modalidade (Ferreira, 2003).

No ano de 2003, o evento passou a circular por outras instituições, sendo realizado na Universidade Brás Cubas, localizada em Mogi das Cruzes (SP). A terceira edição do SIDCR, o II CBDECR e III MADCR aconteceram entre os dias 13 e 15 de novembro, reafirmando o modelo que integra de evento científico, esportivo e

artístico. Na programação formativa, destacaram-se dois cursos: o primeiro, novamente conduzido por Herbert Rausch, com carga horária de 8 horas, e o segundo, “Dança Artística em Cadeira de Rodas”, ministrado pela Professora Andréa Bertoldi, da Cia Limites de Curitiba (PR), com duração de 4 horas.

A escolha por uma nova universidade-sede evidencia o movimento da CBDCCR de ampliar seu alcance e estabelecer parcerias com diferentes instituições de ensino superior, o que contribui para a difusão da modalidade e seu reconhecimento acadêmico. A manutenção do campeonato, mostra artística e dos cursos formativos comprova o enraizamento do evento como um espaço de convergência entre ensino, prática e competição, reforçando a missão da Confederação em consolidar a Dança em Cadeira de Rodas no cenário esportivo e cultural brasileiro.

A partir desse movimento inicial, começaram a surgir experiências locais voltadas à prática e ao ensino formal da DCR, estruturadas com base nos referenciais mobilizados pelos simpósios e campeonatos da CBDCCR. Um dos entrevistados (P02) relata como desenvolveu uma proposta própria inspirada na lógica das escolas tradicionais de dança: *“Quando o secretário de cultura me chama e fala assim: ‘Presta atenção, isso aqui não é terapia, não quero terapia aqui’, ele começou a pedir tudo que precisava para uma escola de dança. Você tinha isso para dança em cadeira de rodas? Não. Então eu sentei e moldei. Coloquei inicialmente o primeiro projeto baseado nos moldes de uma escola de balé clássico, mas não podia chamar de balé clássico. A gente começou a desenvolver e tudo virou uma pesquisa com resultados.”* O depoimento expressa como as ações da Confederação extrapolaram o espaço dos eventos, provocando o surgimento de iniciativas pedagógicas comprometidas com a consolidação da modalidade em diferentes contextos locais.

O ano de 2004 não foi realizado o SIDCCR, o que interrompeu temporariamente a sequência de encontros científicos iniciada em 2001. Contudo, o III CBDECR foi mantido e ocorreu na cidade de São Paulo. O evento contou com o apoio do Clube dos Paraplégicos de São Paulo (CPSP) e sua realização se deu no Ginásio Joerge Bruder, com suporte logístico da prefeitura municipal. Diferentemente dos anos anteriores, esta edição não contou com a realização de mostra artística, concentrando-se exclusivamente na dimensão esportiva da modalidade.

Segundo o relato de P09, responsável pela organização do campeonato naquele ano, a infraestrutura pública foi essencial para viabilizar a competição, diante da ausência de patrocínios e recursos externos: *“foi com recursos que a gente*

dispunha, não teve patrocínio, foi na raça, no amor". A documentação analisada aponta que não houve realização de cursos, palestras ou ações de formação associadas a esse evento. Tampouco há registros de aplicação da classificação funcional, o que sugere uma edição concentrada exclusivamente na prática esportiva. Essa configuração pode ser compreendida como um momento de reorganização da agenda institucional, mantendo a competição como elemento estruturante da modalidade, mesmo diante de limitações operacionais.

Superada a interrupção do simpósio em 2004, os eventos de 2005 retomaram o modelo integrado. A cidade de Juiz de Fora (MG) sediou o IV SIDCR, o IV CBDECR e IV MADCR, entre os dias 20 e 26 de novembro. Esta edição foi a mais extensa até então, com sete dias de programação. As atividades formativas incluíram dois cursos de 28 horas cada: "Arbitragem em DCR / Simulação de Campeonato", ministrado pelos poloneses Iwona Ciok e Wlodzimierz Ciok, e "Técnica de DCR", conduzido por Pippa Roberts de Malta. A classificação funcional esteve sob responsabilidade de Rute Tolocka, assegurando os critérios técnicos para a avaliação dos atletas.

A edição de 2005 destacou-se pelo aprofundamento técnico e pela presença de profissionais internacionais, consolidando a dimensão pedagógica da modalidade. Como analisa Freitas (2007), a oferta de cursos especializados de arbitragem com formadores estrangeiros refletiu uma estratégia institucional da CBD CR para alinhar seus parâmetros de julgamento aos padrões internacionais, contribuindo para o aprimoramento técnico das competições e para o reconhecimento da DCR no cenário global.

Barreto (2011) aponta que a adoção de sistemas internacionais de arbitragem e classificação, aliada à articulação entre formação, competição e debate científico, fortaleceu as redes de cooperação técnica e acadêmica e ampliou a visibilidade pública da modalidade, consolidando-a como campo de saber em construção.

Entre os participantes das formações promovidas nesta edição esteve P07, que mais tarde passaria a integrar a equipe de arbitragem da Confederação. Ela relembra: *"fui ficando sem atletas e aí passei a ser árbitra. No começo eu participava de todos, todos... Éramos bem ativos."* Ou seja, sua transição da atuação como professora e coreógrafa para o exercício da arbitragem foi possibilitada pela formação técnica recebida nos eventos, como o curso ministrado em 2005 pelos professores poloneses. O relato evidencia como os simpósios também atuaram na formação de quadros técnicos, permitindo que profissionais com trajetória consolidada na modalidade

seguissem contribuindo com os eventos mesmo após o encerramento de suas atividades com grupos de dança.

Já sobre o curso de Técnica de DCR, entre os relatos coletados, P01 destacou o papel formativo exercido pelo curso ministrado pela professora Pippa Roberts. Para ela, a experiência representou um marco importante em sua trajetória: *“a professora Pippa foi assim de uma importância incrível na linguagem, no processo [...] isso encaixou diretamente de onde eu partia, porque eu partia da reabilitação para a técnica.”* Ao comentar sobre os cursos de arbitragem com os professores poloneses, complementa: *“elas exigiam que a gente já soubesse de tudo [...]. A gente tinha que saber não só o manejo da cadeira, mas também se apropriar muito bem do que era andante, produzir esse contato com aquele corpo que era em cadeira de rodas.”*

Em 2006, os eventos foram realizados em Piracicaba (SP), com a promoção do V SIDCR, que ocorreu simultaneamente com IV Congresso Científico Latino-americano de Educação Física da Facis/UNIMEP, do V CBDECR e V MADCR entre os dias 3 e 5 de novembro. A cidade paulista sediou a edição que manteve o modelo de integração entre formação, competição e expressão artística, ainda que com uma programação mais compacta. A permanência destes eventos regulares evidenciou o amadurecimento organizacional da CBDCCR e sua capacidade de mobilizar diferentes regiões do país na construção de um campo consolidado da Dança em Cadeira de Rodas.

Em 2007, a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR) promoveu o VI SIDCR, o VI CBDECR e VI MADCR na cidade de João Pessoa, Paraíba, representando a expansão geográfica da modalidade para a região Nordeste.

Essa edição contou com o curso de DECR, ministrado pelas professoras brasileiras Luciene Rodrigues e Regina Cunha. A partir desse momento, a CBDCCR intensificou a oferta de cursos também ministrados por profissionais brasileiros que haviam participado anteriormente das formações internacionais e atuavam diretamente com a DCR. Essa escolha reforça a intenção da Confederação de nacionalizar suas ações e ampliar a visibilidade da dança em cadeira de rodas em diferentes contextos culturais e sociais.

A presença de Luciene Rodrigues como ministrante nessa edição demonstra também o processo de formação contínua que a própria Confederação estimulava. Como ela relata: *“em 2007, eu e Regina Cunha ministramos curso no simpósio de*

João Pessoa” baseado nos materiais e experiências que tínhamos, destacando que essa atuação como formadora foi resultado de uma trajetória anterior de aprendizagem com professores internacionais nas edições passadas.

A manutenção tanto do simpósio, da competição e da mostra artística demonstra a consolidação do modelo de evento integrado entre formação, produção de conhecimento, prática esportiva e artística. A cidade de João Pessoa, com suas universidades e espaços culturais ativos, foi o cenário para a continuidade de um evento que já mostrava maturidade institucional e organizacional, refletindo o fortalecimento da modalidade em novas regiões do país.

Já em 2008, observa-se uma alteração importante no formato do evento. A cidade-sede foi Santos, São Paulo, onde se realizou apenas o VII CBD CR e da VII MAD CR, sem a realização do SID CR. Essa ausência do simpósio científico interrompeu momentaneamente a sequência de edições integradas que vinha sendo estabelecida desde 2002.

A documentação não indica cursos, oficinas ou ações de formação ocorridas neste ano, o que sugere um foco na dimensão esportiva e artística. A realização da competição, por si só, assegura a continuidade da prática e o fortalecimento da modalidade em sua vertente competitiva, mas o hiato no evento científico pode apontar para reestruturações internas ou estratégias de reavaliação da programação institucional da CBD CR. Ainda assim, manter a mostra e a competição anual foi uma medida essencial para preservar o engajamento de atletas, treinadores e árbitros, além de garantir a visibilidade pública da DCR como expressão esportiva e artística.

Com a retomada das atividades formativas no ano seguinte, 2009, a cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, sediou novamente os eventos da CBD CR, com a realização do VII SID CR, do VIII CBD CR e da VIII MAD CR. O retorno do simpósio indica uma retomada das ações formativas e científicas, reafirmando a importância do modelo integrado que articula formação, competição, produção de conhecimento e expressão artística.

A realização do evento em Juiz de Fora, que já havia sediado a edição de 2005, demonstra a existência de parcerias consolidadas com instituições locais e a confiança da CBD CR na infraestrutura e apoio da cidade. Nesta edição, a classificação funcional dos atletas foi realizada por Dorit Sharet, de Israel, e a programação formativa contou com o Curso Avançado de Dança em Cadeira de Rodas, ministrado pela professora Pippa Roberts, com carga horária de 15 horas.

A presença de Pippa Roberts, novamente em 2009, reafirma a continuidade de uma linha metodológica sensível às especificidades dos corpos com deficiência. Como destaca P01: *“essa junção [entre reabilitação e técnica] me fez crescer e me fez abrir muitos horizontes para entender esse corpo.”*

Apesar de nem todas as atividades formativas estarem documentadas em detalhe, a realização do simpósio sinaliza a continuidade de uma agenda voltada à qualificação dos profissionais da modalidade, incluindo oficinas, debates e trocas de experiências entre os participantes. Essa edição simboliza a superação da descontinuidade verificada em 2008 e reafirmou o compromisso da Confederação com um modelo de evento que valoriza, simultaneamente, a prática esportiva/artística, a qualificação profissional e o desenvolvimento de saberes sobre a DCR no Brasil.

No ano de 2010, a cidade de Santos (SP) foi palco do IX CBDCCR e IX MADCCR. Conforme registrado, não houve realização do SIDCCR nesse ano, o que interrompeu, mais uma vez, a sequência de encontros científicos que costumavam acompanhar as edições do campeonato.

Ainda que não estejam documentadas ações de formação ou cursos técnicos, a manutenção do campeonato garantiu a continuidade da prática competitiva e o incentivo à participação dos atletas. O município de Santos, que já havia sediado o evento em 2008, mostra sua importância no cenário da DCR, provavelmente em função de sua infraestrutura e de redes locais já consolidadas com a CBDCCR.

A trajetória da DCR no Brasil não se restringiu ao âmbito nacional. Desde a década de 2000, atletas brasileiros têm participado de competições internacionais, representando o país em diversos campeonatos mundiais. Em 2010, por exemplo, o Brasil enviou representantes para a disputa do Campeonato Mundial de DECR em Hannover, na Alemanha. A participação brasileira em competições internacionais fortaleceu a presença do Brasil no cenário global da modalidade e também proporcionou trocas culturais e técnicas que contribuíram para o desenvolvimento da DCR no país (CBDCCR, 2025).

Em 2011, o modelo tradicional de evento integrado foi retomado com a realização do VIII SIDCCR), juntamente com o X CBDECR e X MADCCR, na cidade de Santa Maria (RS). Esta edição marcou a expansão da modalidade para a região Sul do Brasil, evidenciando a busca por descentralização geográfica das ações da CBDCCR. A presença do simpósio nesse contexto representou também a

reorganização da dimensão formativa do evento, essencial para a qualificação técnica dos profissionais envolvidos com a modalidade.

Foi também nesse contexto que novos grupos passaram a integrar o circuito da DECR, atraídos pela possibilidade de formação técnica e intercâmbio institucional. Como relata um dos entrevistados (P06): *“foi no Simpósio Internacional lá na Federal de Santa Maria [...] a gente mandou um trabalho para apresentar no simpósio [...] competimos como estreantes e ganhamos o segundo lugar. Eu não tinha nenhuma noção de como era dança esportiva na época.”* A fala evidencia como os eventos da CBDCCR, ao articular formação científica e prática competitiva, funcionaram como porta de entrada para profissionais e grupos que passaram a se engajar na modalidade a partir dessas experiências iniciais.

No ano de 2011, a CBDCCR adotou uma estratégia diferenciada para a formação de professores e técnicos da modalidade. A entidade viabilizou a vinda ao Brasil da professora Gerrie van Dijk, da Holanda, referência internacional em DECR. Sua atuação ultrapassou os limites do evento principal, promovendo cursos durante o simpósio, mas também realizando formações presenciais diretamente em vários grupos e companhias de Dança em Cadeira de Rodas filiados à CBDCCR, distribuídos em diferentes regiões do país. Essa abordagem formativa, enraizada nos contextos locais, possibilitou um acompanhamento técnico mais personalizado e reforçou o intercâmbio internacional na construção das práticas pedagógicas da modalidade no Brasil.

A interiorização das ações da CBDCCR e sua articulação com instrutores internacionais também se expressaram na realização de cursos formativos fora do eixo Sudeste. Conforme relata uma das entrevistadas (P05), *“meu primeiro contato com a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas foi em 2011, fiz um curso na Paraíba com a professora Gerrie Van Dijk, da Holanda, juntamente com a Luciene.”* O depoimento exemplifica como a presença da Confederação no Nordeste contribuiu para ampliar o alcance geográfico das formações, promovendo a qualificação técnica de profissionais que, até então, não haviam tido acesso direto às edições presenciais dos simpósios ou dos campeonatos realizados nas regiões Sul e Sudeste. Essa atuação reflete a política de difusão adotada pela CBDCCR, articulando descentralização territorial e intercâmbio internacional na consolidação da modalidade.

Nesse sentido, Barreto (2011) relata que os eventos promovidos pela CBDCCR contribuíram para a formação contínua dos profissionais envolvidos com a DCR no Brasil. A oferta de cursos e oficinas técnicas durante os SIDCR possibilitou atualização conceitual e metodológica constante, além do contato com padrões internacionais. Essa estratégia de capacitação por meio de ministrantes nacionais e estrangeiros colaborou para o desenvolvimento técnico da modalidade, elevando a qualidade das competições e padronizando as práticas.

Em 2012, o evento teve como sede a cidade de Belém, no Pará, configurando uma importante ampliação territorial para a região Norte do Brasil. Nessa edição, ocorreu apenas o XI CBDECR e XI MADCR, sem a realização do simpósio científico.

Assim como em 2010, a edição de 2012 focou nas dimensões esportiva e artística da modalidade, não havendo registros de cursos técnicos, oficinas formativas ou ações científicas paralelas. A realização do campeonato em Belém representou um passo relevante no sentido de promover a dança esportiva em diferentes contextos regionais e fortalecer a prática competitiva em estados menos recorrentes na trajetória do evento. Apesar da ausência do simpósio, a decisão de levar o campeonato à região Norte reforçou o compromisso da CBDCCR com a disseminação da modalidade em todo o território nacional, democratizando o acesso às competições e fortalecendo redes locais de esporte adaptado e dança inclusiva.

Essa interiorização da modalidade também é evidenciada pelo relato de P03, que participou da organização local do evento: *“O campeonato de 2012 foi em Belém, no Pará. Nós organizamos tudo com poucos recursos, mas com muito envolvimento. Não teve simpósio, foi só o campeonato. Foi importante pra visibilidade da dança aqui na região.”* A fala ilustra como, mesmo diante de limitações estruturais, a realização do campeonato teve impactos concretos na consolidação da modalidade na região Norte, contribuindo para seu reconhecimento público e para a mobilização de novos grupos e apoiadores locais.

Mantendo a regularidade do calendário, o ano de 2013 deu continuidade com a realização do XII CBDECR e da XII MADCR, sediado na cidade de São Paulo (SP). De acordo com os registros, não houve a realização do SIDCR nesta edição. Apesar da falta de cursos e oficinas, a escolha de São Paulo como sede do campeonato proporcionou uma infraestrutura consolidada e acesso facilitado para atletas de diversas regiões do país. Como um dos principais centros urbanos do Brasil, São Paulo oferece suporte logístico e técnico para a realização de eventos de médio e

grande porte, o que contribui para o fortalecimento da prática competitiva e para a continuidade da DECR no calendário nacional.

Ainda neste ano, foi realizado o I Simpósio Paradesportista Paulista, evento de cunho científico que, embora não promovido pela CBDCR, incluiu discussões sobre a dança em cadeira de rodas, com apresentação de trabalhos acadêmicos e mesas temáticas voltadas à modalidade, reforçando o interesse da comunidade científica em aprofundar o debate sobre suas práticas e desafios.

Embora o SIDCR não tenha sido realizado em 2013, a CBDCR promoveu uma ação formativa de grande relevância naquele ano. Em Juiz de Fora (MG), foi organizado um curso intensivo com o professor Konstantin Vasilyev, da Rússia, voltado ao aprofundamento técnico da modalidade. Um dos entrevistados (P06) recorda: “Foi meu primeiro momento de refinar a técnica [...] ele trabalhou separadamente o movimento do andante e do cadeirante [...] e gastou muito tempo no latino, que era onde o Brasil mais desenvolvia.” A estrutura detalhada do curso e o foco em aspectos específicos da técnica corporal revelam o esforço da Confederação em qualificar seus quadros por meio do diálogo com referências internacionais. Essa iniciativa ampliou o repertório metodológico dos participantes e colaborou para elevar o nível técnico das coreografias apresentadas nos campeonatos nacionais e nas competições internacionais.

O impacto desse curso também foi destacado por outra participante da pesquisa (P01), que o descreve como um dos momentos mais exigentes e transformadores de sua trajetória formativa: “foi realmente o momento em que o corpo da gente deu uma total reviravolta, porque ele aplicou a técnica da dança em cadeira de rodas, principalmente o manejo da cadeira, movimentos espaciais importantes para o desenvolvimento.” Ela ressalta a intensidade da proposta, a rotina de estudos e o rigor técnico adotado por Vasilyev como fatores determinantes para ampliar a compreensão sobre a dimensão espacial, expressiva e funcional da dança em cadeira de rodas.

Aqui, faz-se um recorte da formação inicial de técnicos e professores de Paradaça no Brasil, com foco nos cursos introdutórios e nas ações formativas que contaram com a presença de professores estrangeiros. Essa etapa corresponde a um momento estruturante da modalidade no país, em que o intercâmbio internacional foi fundamental para a consolidação de fundamentos técnicos, critérios de arbitragem e abordagens pedagógicas alinhadas aos padrões internacionais.

Ressalta-se que o professor Konstantin Vasilyev, da Rússia, foi o último profissional estrangeiro a ministrar presencialmente um curso dessa natureza no Brasil, marcando o encerramento de um ciclo formativo voltado à disseminação dos princípios técnico-organizacionais da DECR. A partir de então, a condução das formações passou a ser realizada majoritariamente por profissionais brasileiros, que vêm desenvolvendo adaptações pedagógicas ancoradas nas experiências acumuladas e nas especificidades do contexto nacional.

Em 2014, o XIII CBDECR e a XIII MADCR foram realizados na cidade de Governador Valadares (MG), sem a realização do simpósio acadêmico. Ainda que ausente a dimensão científica e formativa, o evento manteve a integração entre competição e mostra artística, reforçando o compromisso da CBDCCR com a continuidade da prática da dança esportiva em cadeira de rodas e com a valorização de sua expressão estética no cenário nacional.

A realização do evento em Governador Valadares amplia o alcance da dança em cadeira de rodas para regiões do interior do estado de Minas Gerais, reafirmando a descentralização geográfica como estratégia institucional. Embora não haja registros formais de cursos técnicos ou classificações funcionais nessa edição, a continuidade do campeonato nacional oferece a oportunidade de manter os vínculos entre atletas, treinadores e árbitros, além de garantir visibilidade à modalidade em contextos em que o esporte adaptado encontra menos espaços de divulgação. Essa interiorização também pode ser interpretada como uma tentativa de mobilizar novas redes locais e fomentar o desenvolvimento da modalidade em municípios fora dos grandes centros.

A preparação para competições internacionais também influenciou diretamente na reestruturação dos campeonatos nacionais promovidos pela CBDCCR. Um dos entrevistados (P02) relata que, em 2014, sua companhia já treinava coreografias em todas as cinco danças da categoria standard, com o objetivo de representar o Brasil no exterior: *“Em 2014, a nossa companhia é a única que leva o Standard com cinco danças, porque a gente já estava treinando para o campeonato internacional.”* Diante disso, solicitaram à organização do campeonato nacional que ampliasse as categorias previstas, incluindo modalidades ainda não consolidadas no Brasil: *“E aí a gente pede para a Confederação introduzir essas categorias no campeonato.”* Essa iniciativa colaborou para o fortalecimento técnico da competição e antecipou demandas que seriam formalizadas nas edições seguintes.

Em 2015, o XIV CBDECR e XIV MADCR foram realizados na cidade de Recife (PE), dando continuidade ao movimento de interiorização e nacionalização da modalidade. Assim como nas edições de 2013 e 2014, não houve realização do SIDCR.

Esta edição, realizada no Nordeste brasileiro, reforçou a política de descentralização adotada pela CBDCCR, promovendo o fortalecimento da dança esportiva em diferentes regiões do país. A realização do evento em Recife, cidade com tradição em atividades culturais, representou uma oportunidade para integrar a modalidade ao cenário artístico e esportivo local. Ainda que os dados não indiquem ações formativas específicas nesta edição, a manutenção do campeonato assegura a continuidade da modalidade em sua vertente competitiva, reafirmando o papel da CBDCCR como promotora e gestora de um calendário nacional regular. A sequência de três anos consecutivos com foco na competição e mostra artística sugere um possível período de transição institucional, voltado à reorganização das ações científicas e pedagógicas para retomadas futuras.

A atuação direta de agentes locais foi decisiva para viabilizar a edição de 2015. Como relata uma das entrevistadas (P05): *“Em 2014, levei uma dupla para competir em Governador Valadares, onde conquistamos o primeiro lugar. [...] Em 2015, organizei o campeonato em Recife, e a dupla novamente ganhou o título.”*

Neste sentido, compreende-se que o envolvimento de professores e técnicos na organização dos campeonatos evidencia a rede de colaboração construída ao longo dos anos entre a CBDCCR e seus participantes, configurando um processo coletivo de implementação e institucionalização da Parada Dança como campo de saber e prática profissional. A realização de eventos em diferentes regiões do país garantiu a continuidade da modalidade e também fomentou a construção de sistemas locais de formação técnico-pedagógica.

A participação brasileira em eventos internacionais consolidou-se como reflexo das ações formativas e competitivas desenvolvidas no país ao longo da década. Em 2015, uma delegação brasileira viajou à Rússia para a Copa dos Continentes, já com estrutura técnica amadurecida e resultados expressivos. Como relembra P02: *“Então eu em 2010 competi na Alemanha, saí de lá em último lugar. [...] Em 2015, na Rússia, saio em 11º. [...] A Adelina foi a primeira brasileira a chegar numa final de single.”* A fala evidencia os avanços obtidos na preparação dos atletas e aponta para a crescente

qualificação da modalidade, resultado direto do investimento em cursos, competições e estruturação de categorias promovidos pela Confederação.

O ano de 2016 manteve a continuidade do calendário CBDCCR, com a realização do XV CBDECR e XV MADCCR, sediado na cidade de Santos (SP). Assim como em edições anteriores, não houve a realização do SIDCCR, o que indica a permanência de um ciclo voltado às dimensões competitiva e artística da modalidade. Santos já havia sido sede em 2008 e 2010, o que demonstra sua posição estratégica e sua infraestrutura consolidada para receber eventos de Paradaça. Embora não constem registros formais de cursos, oficinas ou ações formativas, a repetição da cidade-sede sugere a existência de parcerias estáveis e de apoio institucional local à prática da modalidade. A CBDCCR, mesmo sem atividades acadêmicas, manteve sua função organizadora do cenário competitivo, garantindo o encontro anual entre atletas e equipes técnicas.

A edição de 2016, realizada na cidade de Santos (SP), teve também um valor simbólico especial por marcar os 15 anos de trajetória institucional da CBDCCR. Para alguns participantes, o evento representou um reencontro com a história da modalidade e uma reafirmação do vínculo construído desde os primeiros campeonatos. Como relata um dos entrevistados (P02): *“2016 é um presente também para nós, que é um ano que a Confederação completa 15 anos de existência. Foi um campeonato assim de muita emoção para mim e para a minha parceira, porque nós estávamos lá no primeiro campeonato. [...] Em 2016, nos 15 anos da Confederação, só tínhamos nós da primeira formação ainda em pista.”* O depoimento reforça a permanência de sujeitos que acompanharam de perto a implementação e consolidação da modalidade e evidencia como a memória coletiva da Paradaça foi sendo construída por meio da continuidade, do retorno às pistas e da presença ativa de seus protagonistas ao longo do tempo.

A consolidação do calendário da CBDCCR durante esses primeiros 15 anos também contou com a participação direta de professores e técnicos na organização dos campeonatos. Como relata um dos entrevistados (P06): *“Organizei alguns campeonatos. Estava diretamente ligado na organização de 2014, 2015 e 2016.”* Sua atuação ilustra a forma como os próprios praticantes passaram a assumir responsabilidades operacionais e logísticas, em articulação com a Confederação. Essa prática reflete a dinâmica colaborativa construída ao longo da trajetória da CBDCCR, na qual o engajamento da base — composta por atletas, professores e

técnicos — contribuiu para viabilizar a execução dos eventos e assegurar sua continuidade em diferentes contextos regionais.

Esta consolidação da Paradaça no Brasil não se deu apenas por iniciativas institucionais da CBDCCR, mas também pelas reivindicações de professores, atletas e técnicos que participaram ativamente da construção da modalidade. Um dos entrevistados (P02) recorda os esforços para ampliar as categorias competitivas e reestruturar o formato do evento: *“Em 2014 a gente pede pra Confederação aumentar as categorias. Em 2015 a gente reforça isso. Em 2016 a gente já começa a perceber que o campeonato tá começando a ficar pequeno pro tamanho de estrutura que precisava ter. [...] Desde 2016 a gente já vem batalhando [...] que precisava ter dois dias de campeonato.”* A fala revela o tensionamento entre o crescimento técnico da modalidade e os limites da estrutura organizacional disponível à época, além de indicar como as contribuições dos próprios agentes impulsionaram ajustes no desenho dos campeonatos, refletindo o amadurecimento institucional da CBDCCR.

Em 2017, a Confederação promoveu o XVI CBDECR e XVI MADCR na cidade de João Pessoa, na Paraíba, marcando o retorno do evento à capital paraibana, que já havia sediado o simpósio e o campeonato em 2007. Novamente, não há registro de realização do SIDCR neste ano, consolidando o ciclo iniciado em 2013 de campeonatos e mostras, sem a presença de um evento acadêmico ou técnico paralelo.

A escolha de João Pessoa reafirma a intenção institucional de manter a circulação geográfica do evento, garantindo a expansão da modalidade para além do eixo Sudeste-Sul. Ainda que os dados não indiquem ações complementares como cursos ou seminários, a presença do evento competitivo no Nordeste contribui para manter a visibilidade da DCR, além de fomentar a atuação de grupos locais e incentivar a formação de novos praticantes.

O ano de 2018 representou um ponto de inflexão na trajetória da modalidade, com a retomada do SIDCR após um intervalo de sete anos sem sua realização. De forma atípica, os eventos foram realizados em locais distintos: o XI SIDCR ocorreu na cidade de Viçosa (MG), enquanto o XVII CBDCCR e a XVII MADCR foram promovidos em Aracaju (SE). Essa descentralização espacial rompeu com a lógica integrada que historicamente caracterizava a simultaneidade entre simpósio, campeonato e mostra artística, revelando uma estratégia pontual de ampliação territorial, mas também gerando inconsistências nos registros da Confederação. Um exemplo disso é a

numeração atribuída ao simpósio nos anais de 2018, que o identificam como XI SIDCR — apesar de a última edição registrada ter sido o VIII SIDCR em 2011, o que indicaria que o evento de 2018 deveria ter sido corretamente denominado como IX SIDCR.

A retomada do SIDCR em Viçosa, cidade universitária com tradição em pesquisa e extensão, possivelmente indica a renovação de parcerias acadêmicas, com vistas a reativar o debate técnico, científico e metodológico em torno da modalidade. Por sua vez, a realização do campeonato em Aracaju mantém a estratégia de regionalização, fortalecendo o alcance do evento competitivo no Nordeste. Esse desdobramento entre espaço acadêmico e esportivo pode ter sido adotado como alternativa logística e organizacional, e como possibilidade de ampliar a articulação institucional da CBD CR com diferentes setores.

A realização do simpósio em Viçosa pode ser vista também, como uma inserção mais ampla de colaboração entre a CBD CR e diversas instituições de ensino superior, que, ao longo dos anos, ofereceram suporte fundamental para a concretização dos eventos. Desde a UNICAMP, passando pela UFJF (campi de Juiz de Fora e Governador Valadares), UNIMEP, UFSM e, mais recentemente, a UFV, a parceria com universidades foi essencial para viabilizar financeiramente as atividades formativas e logísticas da Confederação.

Conforme analisa Belgo (2021), esse respaldo institucional permitiu o custeio de transporte, hospedagem e contratação de professores, técnicos e classificadores internacionais, garantindo a atualização da DECR segundo os referenciais globais. Essas alianças contribuíram para consolidar a modalidade em território nacional, promovendo sua profissionalização e inserção nos debates acadêmicos contemporâneos.

Em 2019, a CBD CR organizou o XVIII CBDECR e XVIII MADCR na cidade de Juiz de Fora (MG), que já havia sediado edições anteriores, como as de 2005 e 2009. A escolha reafirma a importância do município no cenário da Parada, em razão de suas redes locais de apoio e articulações com a UFJF. Nesta edição, o SIDCR não foi realizado.

Além de competir como atleta, P03 atuou informalmente no suporte à organização do evento, contribuindo com funções operacionais e logísticas: *“Eu ajudei a montar palco, a colar régua, a medir espaço [...] No domingo fui de terno para o ginásio, ajudei a carregar atleta, organizei a entrada de todos os dançarinos, tudo em parceria com a Luciene.”* O depoimento revela o grau de comprometimento de

participantes com a realização do campeonato, mas também expõe uma limitação recorrente da estrutura organizacional da CBDCCR, que, mesmo após quase duas décadas de existência, ainda dependia do engajamento voluntário de atletas e técnicos para viabilizar a execução dos eventos.

O ano de 2020 foi fortemente impactado pela pandemia de COVID-19, contexto que afetou eventos esportivos e culturais em escala global. A CBDCCR, no entanto, encontrou uma alternativa para manter seu calendário ao adaptar o XIX CBDECR e XIX MADCCR para o formato online. Embora não tenham sido realizadas ações presenciais de formação ou competição, a virtualização do evento representou um esforço de resiliência institucional, permitindo que a modalidade se mantivesse ativa e que os participantes mantivessem vínculos com a prática da Paradaança.

Um dos entrevistados (P03), que atuou diretamente na concepção e estruturação do evento, detalha esse processo: *“Eu peguei a estrutura de um campeonato online de andantes, adaptei para a dança em cadeira de rodas e levei para a Luciene, que era presidente da Confederação. Fizemos tudo juntos, organizando de madrugada.”* Segundo ele, apesar da resistência inicial, a proposta foi acolhida pela comunidade e se consolidou como alternativa viável de mobilização. Lives de divulgação, entrevistas com técnicos e apresentações virtuais marcaram a edição, reconfigurando as dinâmicas de avaliação e interação. *“Foi muito mais do que um campeonato,”* enfatiza, *“foi um salva-vidas para os cadeirantes que estavam em crise, parados e angustiados. Voltaram a se movimentar.”*

Em 2021, diante da continuidade das medidas sanitárias e das incertezas logísticas, a Confederação optou novamente por realizar o XX CBDECR e XX MADCCR no formato online. Esta edição virtual consolidou o modelo adotado no ano anterior como estratégia temporária de enfrentamento ao contexto pandêmico. Mais uma vez, o SIDCCR não foi realizado, mantendo o foco exclusivo na realização do campeonato.

A repetição do formato online por dois anos consecutivos representa uma resposta adaptativa da CBDCCR, permitindo que a modalidade mantivesse certa vitalidade mesmo com a impossibilidade de encontros presenciais. A continuidade dos campeonatos, mesmo em formato remoto, garantiu espaço para a expressão artística, para a manutenção do vínculo com a comunidade da DCR e para a visibilidade da modalidade em meio a um cenário adverso. Essa fase pode ser compreendida como um ponto de transição, que exigiu da Confederação e dos participantes novas formas

de engajamento e superação de desafios técnicos e estruturais, enquanto se aguardava a possibilidade de retomada dos eventos presenciais.

A atuação da Confederação durante o período pandêmico foi também marcada por iniciativas individuais de continuidade formativa. Em depoimento, P01 relatou como a experiência online permitiu manter vínculos pedagógicos com grupos locais, mesmo diante das restrições sanitárias: *“na pandemia, comecei a preparar os profissionais e os alunos de Poços de Caldas online [...] conseguimos construir esse conhecimento à distância.”* A entrevistada descreve que o trabalho envolveu tanto a mediação de processos com os docentes quanto o acompanhamento direto dos estudantes, adaptando a proposta da dança à realidade institucional de uma organização voltada a pessoas com deficiências severas, incluindo paralisia cerebral e uso de cadeiras motorizadas.

Com o retorno das atividades presenciais, contribuiu também para o reingresso de alunos em atividades artísticas e para a continuidade de formações sob regime remoto, mantendo o acompanhamento técnico mesmo após a fase mais crítica da pandemia.

Com a progressiva normalização do cenário sanitário, em 2022 a CBDCCR realizou o XXI CBDECR e XXI MADCCR na cidade de Poços de Caldas (MG). Apesar da retomada do calendário esportivo presencial após os dois anos de edições virtuais em decorrência da pandemia de COVID-19, não houve a realização do SIDCCR nesta edição.

A competição e mostra voltaram a reunir atletas, técnicos e árbitros de diversas regiões do país em ambiente físico. A escolha por Poços de Caldas amplia o mapa da modalidade no Sudeste e demonstra o esforço contínuo da CBDCCR em descentralizar suas ações e engajar novas localidades com potencial de apoio estrutural e institucional. A retomada do campeonato foi um marco importante para restabelecer os vínculos presenciais da comunidade da DCR após o período pandêmico.

A expansão da DCR para diferentes regiões do país contou com o envolvimento direto de profissionais que participaram da consolidação inicial da modalidade. No relato de uma das entrevistadas (P01), destaca-se a atuação voltada à formação de grupos e ao suporte para o surgimento de novas companhias alinhadas à proposta institucional da Confederação: *“a professora Eliana foi me motivando, me direcionando para que eu fosse construindo essas companhias, dando suporte e apoio para que elas viessem surgir para a Confederação.”* Entre os núcleos mencionados

estão iniciativas desenvolvidas em Belém, Santa Maria e Poços de Caldas, além da articulação com lideranças locais em Recife, João Pessoa e Aracaju. Essas ações colaboraram com a interiorização da prática, sua adaptação a diferentes realidades socioculturais e a consolidação de redes regionais comprometidas com a difusão da modalidade.

No ano de 2023, o calendário nacional da CBDCCR voltou a integrar as duas dimensões históricas da modalidade: a científica e a esportiva. A cidade de São Paulo (SP) sediou o XVII SIDCR, XXII CBDECR e XXII MADCR. Esta edição marcou a retomada plena do modelo que consagrou o evento como referência nacional, unindo debates acadêmicos, ações formativas, mostras culturais e competição oficial.

A cidade de São Paulo, já tradicionalmente envolvida com a história da CBDCCR, ofereceu as condições ideais para reunir diferentes agentes da modalidade: atletas, professores, pesquisadores, técnicos e dirigentes. A realização simultânea do simpósio e do campeonato evidencia o esforço da Confederação em restaurar o equilíbrio entre formação e prática competitiva. Esse retorno ao formato clássico pode ter representado um esforço para um recomeço institucional e um momento de rearticulação nacional da modalidade.

Em 2024, a cidade de Juiz de Fora (MG) voltou a ser palco do XXIII CBDECR e XXIII MADCR. De acordo com os dados levantados, não houve a realização do SIDCR nesse ano, o que reconfigura novamente a estrutura do evento, com foco exclusivo nas dimensões competitiva e artística.

A cidade de Juiz de Fora reafirma sua posição como cidade estratégica no circuito da Parada, tendo sediado eventos em diferentes momentos da trajetória da CBDCCR (2005, 2009, 2019). A edição de 2024, ao manter o campeonato em funcionamento, sustenta a regularidade do calendário competitivo e assegura a mobilização das redes envolvidas com a modalidade. Ainda que o simpósio não tenha sido realizado, a continuidade da competição nacional fortalece a presença da dança em cadeira de rodas no cenário esportivo adaptado e reafirma o papel central da CBDCCR na coordenação e promoção da modalidade no Brasil.

Além da manutenção dos campeonatos e da circulação geográfica dos eventos, o período recente também se caracteriza por iniciativas que reposicionam a formação na Parada no Brasil.

Entre 2019 e 2024, três iniciativas reposicionam a formação na Parada no Brasil. Em 2019, a Pós-graduação lato sensu em Dança em Cadeira de Rodas

(UFJF/CBDCR, 410h) consolida a passagem de formações pontuais para um processo acadêmico estruturado, integrando conteúdos técnicos (Dança Artística e Esportiva em Cadeira de Rodas) a eixos pedagógicos, históricos e organizacionais (acessibilidade e inclusão, história da modalidade, organização de eventos, desenvolvimento humano comparado, estudos sobre deficiência). Esse desenho amplia a legitimidade universitária da modalidade, alinha-se ao campo da Educação Física/Paradesporto e nacionaliza a produção de saberes, deslocando a dependência de referenciais exclusivamente estrangeiros.

Em 2024, o Curso de Arbitragem em Paradaança ministrado por Alexandre de Aguiar Siqueira (40h) atualiza regras gerais, sistemas e critérios de julgamento (Convencional/Freestyle; categorias nacionais e internacionais; eixos de análise como Habilidade Técnica, Coreografia/Apresentação e Nível de Dificuldade), fortalecendo a profissionalização de árbitros e técnicos no circuito brasileiro. A padronização de critérios, articulada à experiência acumulada em campeonatos, tende a reduzir assimetrias avaliativas e a qualificar o planejamento pedagógico de professores e companhias.

No mesmo ano, o curso avançado de arbitragem com Pippa Roberts (40h) reativa a interlocução internacional que marcou a fase formativa inicial, agora em chave de aperfeiçoamento: atualização fina de parâmetros técnico-expressivos, leitura de minúcias de execução nas danças latinas e standards e discussão de tendências globais de julgamento. A parceria entre a UFJF/CBDCR e os cursos de arbitragem (nacionais e internacionais) contribui para uma dupla ancoragem — acadêmica e técnico-regulatória — que qualifica a preparação dos pares dançantes e alimenta o ensino (planejamento, feedback, progressões) com indicadores avaliativos mais consistentes.

Nesse quadro, o período de 2019 a 2024 indica a transição de uma formação mais pontual e dependente de referências externas para um processo formativo institucionalizado, em que universidade e confederação articulam currículo, pesquisa e regulação técnica. Esse arranjo favorece a estabilidade dos repertórios, reduz a variabilidade entre práticas locais e reforça a consolidação histórico-pedagógica da Paradaança discutida neste capítulo.

Essa consolidação interna dialoga, ainda que de forma incipiente, com a inserção internacional da modalidade, evidenciada pela aproximação do Brasil com a World Inclusive Dance Association (WIDA), especialmente por meio da participação

no Inclusive Dance (Mostra Mundial de Dança) neste ano de 2025. Ainda que essa dimensão internacional não tenha sido objeto direto desta pesquisa, sua menção contribui para compreender os desdobramentos atuais da modalidade no cenário global. O país obteve conquistas em diferentes categorias e contou com dois jurados vinculados à CBDCCR na comissão avaliadora, o que indica o reconhecimento da experiência brasileira também fora do território nacional. Essa presença na WIDA pode ser compreendida como um espaço complementar de legitimação internacional, sobretudo diante dos desafios para o reconhecimento da Paradaança como modalidade paralímpica.

Apesar de não ser reconhecida como modalidade oficialmente paralímpica, a Paradaança construiu, ao longo de duas décadas, uma trajetória marcada pela permanência e expansão territorial em solo brasileiro. Mesmo sem o respaldo contínuo dos principais órgãos públicos de fomento ao esporte, a CBDCCR conseguiu manter um calendário regular de eventos, promovendo campeonatos e simpósios em diferentes regiões do país.

Conforme analisa Belgo (2021), os obstáculos logísticos e institucionais não impediram que a modalidade se consolidasse como prática esportiva adaptada, alcançando inclusive projeção internacional, com a presença de atletas brasileiros em competições fora do país. A recorrência desses eventos e o fortalecimento técnico da modalidade vêm estimulando o debate, no âmbito dos Comitês Paralímpicos, sobre sua eventual inclusão como demonstração nos Jogos Paralímpicos, o que evidencia seu amadurecimento organizacional e esportivo.

A trajetória dos eventos promovidos pela CBDCCR, entre os anos de 2001 e 2024, revela um processo contínuo de estruturação, expansão e adaptação da modalidade no Brasil. A alternância entre simpósios, campeonatos e ações formativas, ora integradas, ora dissociadas, expressa a dinâmica institucional da Confederação diante dos desafios logísticos, contextuais e políticos que atravessaram essas duas décadas.

A atuação contínua da CBDCCR também foi reconhecida por seus efeitos na formação e legitimação profissional dos agentes envolvidos com a modalidade. Como destaca P05: *“Se não fosse a Confederação fazendo essas parcerias e cursos, eu hoje não teria tanta capacitação quanto tenho. É um órgão de peso. Hoje tem registro, especialização, curso... tudo isso me formou.”* O depoimento aponta para a

importância da CBDCR como instância de fomento à prática esportiva e artística e como referência institucional para a qualificação de professores, técnicos e árbitros.

A oferta contínua de cursos, realização de simpósios e campeonatos possibilitou a construção de uma base técnica e pedagógica sólida, sustentando a consolidação da dança esportiva em cadeira de rodas como um campo de atuação profissional em diferentes regiões do país.

A realização dos SIDCR demonstrou, desde sua primeira edição, uma vocação acadêmico-formativa, ao propor espaços de qualificação técnica e de construção coletiva de saberes. Já o Campeonato Brasileiro da modalidade consolidou-se como arena de valorização da prática esportiva e artística, com papel central na promoção da visibilidade e da excelência técnica dos pares dançantes. A Mostra Artística de Dança em Cadeira de Rodas, por sua vez, cumpriu uma função essencial na valorização da expressividade, da criação coreográfica e da dimensão estética da modalidade, ampliando sua potência comunicativa e cultural. Em conjunto, esses eventos contribuíram para a legitimação da Dança em Cadeira de Rodas como campo de atuação da Educação Física Adaptada/Inclusiva, articulando pedagogia, ciência, inclusão, performance e arte.

Esse reconhecimento institucional, no entanto, também se apoia nas experiências subjetivas de quem viveu a modalidade em sua dimensão formativa e relacional. Conforme expressou P01: *“não acredito numa dança que não seja construída de dentro para fora [...] você só consegue dançar quando consegue olhar a dança nos olhos do outro que te olha.”* A afirmação revela um entendimento da dança como linguagem que ultrapassa os critérios técnicos, enraizando-se na sensibilidade, no vínculo afetivo e no reconhecimento do outro como parte essencial do movimento.

Ao ser questionada sobre o futuro da modalidade, P09 manifesta uma postura esperançosa: *“a gente tem muito para caminhar, e estamos no caminho.”* Embora atue há quase três décadas na área, destaca a baixa visibilidade da prática: *“são 30 anos e não é assim tão conhecido, tão divulgado.”* Aponta também a carência de profissionais engajados, especialmente em estados como São Paulo, e a necessidade de fortalecer núcleos regionais com apoio da Confederação. Em sua visão, a dança deve ser acessível a todos: *“qualquer um pode dançar [...] dança do jeito que pode, que gosta.”*

Barreto (2011) enfatiza que a realização dos Simpósios e Campeonatos pela CBDCCR permitiu a construção de uma memória institucional da dança esportiva adaptada no Brasil. Os registros nos anais dos eventos possibilitaram a documentação histórica das experiências e debates e viabilizaram o desenvolvimento de futuras pesquisas e formações profissionais. Esses documentos tornaram-se fontes importantes para a continuidade do trabalho pedagógico e científico na área.

Desde suas primeiras edições, os eventos da CBDCCR buscaram interlocução com metodologias e experiências internacionais. A presença de nomes como Herbert Rausch, Iwona Ciok e Włodzimierz Ciok, Pippa Roberts, Gerrie Van Dijk e Konstantin Vasilyev revela a intenção de incorporar referenciais técnicos consolidados, somando mais de 285 horas de atividades formativas internacionais, ampliando o repertório dos participantes e fortalecendo a base pedagógica da modalidade no Brasil. Essa estratégia contribuiu para posicionar a DCR em sintonia com debates globais, sem perder de vista sua realidade nacional.

A trajetória histórica dos eventos da CBDCCR evidencia a Paradaça como campo formativo em construção, sustentado por redes acadêmicas, afetivas e institucionais. A análise cronológica e documental realizada neste capítulo evidencia, ainda, os esforços da Confederação para ampliar o alcance geográfico da modalidade, ao promover eventos em diferentes regiões do país, e para adaptar-se às circunstâncias impostas por fatores externos, como nos anos de pandemia. Ao mesmo tempo, permite reconhecer lacunas e descontinuidades, sobretudo quanto à realização regular dos simpósios e à consolidação de uma política contínua de formação técnico-científica.

Este levantamento histórico, construído com base em fontes institucionais sistematizadas pelo pesquisador, contribui para a memória da modalidade e pode subsidiar futuras investigações no campo da Paradaça, da formação docente, das políticas de inclusão e das práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência. Compreender a trajetória dos eventos da CBDCCR é também compreender os caminhos que constituem a Paradaça como prática cultural, política e educacional no Brasil contemporâneo.

6.2 PRÁTICAS E ESTILOS DE ENSINO

Esta seção tem como objetivo analisar as práticas de ensino observadas, mobilizando como referencial a teoria dos Estilos de Ensino proposta por Mosston e Ashworth (1990). Após a descrição das estratégias pedagógicas, da organização das aulas, dos recursos empregados, das formas de avaliação e da sequência didática adotada nos diferentes contextos, torna-se possível aprofundar a compreensão das decisões pedagógicas dos professores e técnicos à luz de uma perspectiva teórica consolidada. A análise será desenvolvida em cinco subitens, abordando a estrutura conceitual da teoria, a predominância dos estilos reprodutivos, os indícios de estilos produtivos, o mapeamento interpretativo por aula e as limitações identificadas em relação ao modelo.

6.2.1 Mapeamento dos estilos predominantes por aula observada

Com base na análise das práticas observadas e nos princípios da teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (1990), foi possível identificar os estilos predominantes em cada aula registrada durante o trabalho de campo. A identificação não foi feita de maneira estanque ou excludente, mas considerando a predominância de determinadas características pedagógicas ao longo das sessões, sendo que:

- **A1, A2, A3, A6 e A7** → Predomínio do **estilo por tarefa**, marcado por:
 - repetição estruturada de movimentos;
 - presença constante de feedback corretivo.
- **A8 e A9** → Predomínio do **estilo por comando**, em que o professor:
 - conduziu os movimentos junto aos alunos;
 - definiu ritmo e cadência da execução.
- **A10 e A11** → Maior diversidade metodológica, com combinação de:
 - estilo por tarefa;**
 - estilo por comando;**
 - estilo recíproco;**
 - estilo de autoavaliação.**
 → Possibilitaram alternância entre execução, observação e reflexão crítica dos alunos.

- **A4 e A5** → Integração de **estilos reprodutivos e produtivos**, com:
 - indícios de **descoberta guiada**;
 - estratégias de **autoavaliação**;
 - situações de improvisação e composição coreográfica.

O conjunto das aulas analisadas confirma a predominância dos estilos reprodutivos (tarefa e comando), mas também evidencia aberturas metodológicas pontuais para práticas produtivas — ainda incipientes — que ampliam possibilidades de autonomia e expressividade. Essas ocorrências, embora não tenham estruturado a totalidade das práticas, foram reveladoras de uma abertura metodológica em contextos que favoreceram a participação ativa dos alunos no processo de construção do movimento.

Complementarmente, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) contribui para interpretar os achados desta pesquisa sobre práticas e estilos de ensino na Parada, evidenciando-os como um movimento de ancoragem: novos conteúdos técnico-expressivos ganham estabilidade quando se apoiam em conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva dos praticantes (subsunções). Três recursos didáticos se mostram centrais nesse processo: organizadores prévios (que anunciam e contextualizam o conteúdo), diferenciação progressiva (encadeamento do mais geral ao mais específico) e reconciliação integradora (sínteses que articulam técnica e expressividade).

Essa moldura ajuda a explicar a predominância dos estilos reprodutivos observada nas aulas: em um contexto que envolve manejo seguro da cadeira, controle postural e sincronização rítmica, a ênfase inicial na reprodução de modelos reduz a carga cognitiva e o risco motor, permitindo a consolidação dos fundamentos como subsunções. Nessa fase, os organizadores prévios — como demonstrações segmentadas, marcações espaciais e recursos rítmicos — funcionam como “pontes cognitivas” para a assimilação das técnicas.

A transição para estilos produtivos (descoberta guiada, produção divergente) ocorre de forma mais consistente quando essa ancoragem está consolidada. Nesse ponto, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora sustentam variações criativas com significado: os praticantes passam a explorar combinações de giros e deslocamentos, modulam a musicalidade e elaboram soluções técnico-expressivas sem perder referência aos critérios de segurança e de comunicação coreográfica.

Dessa forma, Ausubel não substitui Mosston & Ashworth, mas complementa o espectro ao explicitar os mecanismos cognitivos que sustentam a aprendizagem significativa. Enquanto os estilos reprodutivos favorecem a estabilização dos fundamentos técnicos, funcionando como subsunçores que ancoram novos conteúdos, os estilos produtivos mobilizam esses mesmos fundamentos para estimular a autonomia, a criatividade e a autoria dos alunos. Essa articulação evidencia de modo mais consistente a transição entre os estilos, esclarecendo por que determinadas escolhas metodológicas emergem no cotidiano da Paradaça.

A análise das observações evidencia que os professores recorrem a diferentes formas de organizadores prévios, ainda que muitas vezes de modo intuitivo. Em algumas aulas, a demonstração segmentada dos movimentos — realizada passo a passo, com explicitação de pontos de contato e direção da cadeira — antecipava os critérios de execução e reduzia a complexidade da tarefa. Em outros contextos, os docentes utilizaram metáforas musicais, como a marcação do compasso em palmas ou vocalizações rítmicas, permitindo que os praticantes ativassem referências já conhecidas para sustentar novos conteúdos. Observaram-se também marcas espaciais no ambiente, como cones ou fitas no chão, que funcionavam como pistas visuais e táteis para orientar deslocamentos e giros.

Tais recursos operaram como organizadores prévios da teoria de Ausubel (2000): introduziram elementos gerais que prepararam cognitivamente os praticantes para a aprendizagem de conteúdos mais específicos. Com isso, favoreceu-se a diferenciação progressiva (do geral ao particular) e a reconciliação integradora (sínteses que conectam técnica e expressividade), confirmando que a prática docente, mesmo sem recorrer explicitamente ao vocabulário teórico, mobiliza princípios compatíveis com a aprendizagem significativa (Ausubel, 2000).

A análise também revelou momentos em que os professores iniciaram a transição dos estilos reprodutivos para os produtivos, ainda que de forma pontual. Em alguns casos, após repetir sequências técnicas de deslocamentos e giros, os docentes abriram espaço para que os pares explorassem variações dentro do mesmo compasso musical, incentivando escolhas próprias de direção ou de ritmo. Esse movimento caracteriza a passagem da fixação de fundamentos para uma prática de descoberta guiada, em que o aluno tem liberdade controlada para experimentar alternativas.

Outro exemplo ocorreu quando os professores propuseram a criação de mini-composições coreográficas a partir de um repertório previamente treinado. A tarefa, inicialmente estruturada por comandos diretos, evoluiu para uma dinâmica de produção divergente, em que cada dupla escolhia como combinar os elementos técnicos em frases de movimento. Nesses casos, percebe-se que a segurança obtida nos estilos reprodutivos funcionou como subsunçor para que os praticantes avançassem a níveis mais criativos, em consonância com a perspectiva de aprendizagem significativa (Ausubel, 2000).

Apesar dos indícios de transição, a adoção sistemática de estilos produtivos enfrenta barreiras concretas. Entre elas, destaca-se o tempo reduzido das aulas, que leva os professores a priorizarem a reprodução de modelos técnicos em detrimento de propostas criativas. Soma-se a isso a heterogeneidade funcional dos praticantes, o que gera receio de que atividades mais abertas ampliem desigualdades de participação dentro do grupo. Outra barreira recorrente é a percepção de ineficiência: muitos docentes associam os estilos produtivos a uma perda de foco nos critérios técnicos exigidos em competições, optando por estratégias que garantam uniformidade de execução.

Em contextos como esse, as condições existentes podem limitar a busca por alternativas pedagógicas, contribuindo para que se mantenha a ênfase nos estilos reprodutivos. No entanto, a perspectiva de aprendizagem significativa (Ausubel, 2000) mostra que os estilos produtivos não competem com os fundamentos, dependem deles: uma vez que os subsunçores estejam consolidados, é possível avançar para propostas criativas sem comprometer a segurança ou a precisão. Reconhecer e enfrentar essas barreiras, portanto, constitui um passo essencial para ampliar a diversidade metodológica na Paradaça, equilibrando a necessária estabilização técnica com a valorização da autonomia e da expressividade.

Em síntese, ainda que pontuais, as passagens para práticas produtivas indicam potencial de ampliação — tema que se tensiona com as barreiras descritas e que será retomado nas categorias analíticas a seguir.

No presente estudo, a identificação dos estilos de ensino adotados pelos professores foi realizada a partir da análise dos seguintes elementos: formas de organização da tarefa, tipo de comando e orientação verbal, grau de autonomia dos alunos, presença de feedback corretivo ou exploratório, uso de demonstrações e recursos auxiliares, e estrutura de repetição ou experimentação dos movimentos.

O uso dessa teoria permite compreender o que se ensina e como se ensina, lançando luz sobre as escolhas pedagógicas implícitas nos contextos observados. A seguir, são apresentadas as categorias analíticas derivadas dos dados de campo e sua correspondência com os estilos de ensino descritos por Mosston e Ashworth.

As análises das estratégias pedagógicas adotadas nas aulas observadas indicam a predominância de práticas associadas ao bloco dos estilos reprodutivos, especialmente aos estilos por comando e por tarefa, conforme descritos por Mosston e Ashworth (1990). Esses estilos se caracterizam por uma organização pedagógica em que o professor mantém o controle das decisões relativas ao conteúdo, tempo e forma de execução, enquanto os alunos respondem a essas diretrizes com foco na execução correta dos movimentos.

Em várias das aulas observadas (como A1, A2, A3, A5, A10 e A11), a condução do professor foi marcada por repetições estruturadas de sequências coreográficas, correções imediatas e uso de feedbacks técnicos, quase sempre ao final de cada tentativa. A intervenção direta, a demonstração do movimento pelo professor (em pé ou na cadeira) e a solicitação de reprodução fiel da proposta são elementos que correspondem ao estilo por tarefa. Esse estilo foi identificado quando o professor propôs uma atividade que os alunos deveriam executar de forma relativamente autônoma, mas ainda sob acompanhamento próximo e com correções constantes.

Já o estilo por comando esteve presente, principalmente, em momentos em que o professor executava os movimentos junto aos alunos, ditando o ritmo ou a cadência, e os alunos seguiam simultaneamente, como observado nas aulas A8 e A9. Essa forma de condução tende a aparecer em situações de aquecimento, introdução de novos gestos ou sequências com forte componente técnico.

Também foi possível identificar, nas aulas A10 e A11, a presença de momentos pedagógicos que se aproximam do estilo recíproco, em que os alunos assumem alternadamente o papel de executantes e de observadores de seus colegas, oferecendo feedbacks a partir de critérios previamente definidos ou orientações repassadas pelo professor. Nas situações observadas, os pares de dança realizavam a coreografia enquanto outro aluno ou dupla assistia, sendo comum que o professor solicitasse atenção a determinados aspectos técnicos ou expressivos. Ainda que não houvesse uma explicitação formal do papel do observador ou a entrega de fichas de avaliação, como prevê o modelo original, a lógica do revezamento entre quem executa e quem observa se fazia presente. Importante destacar que essa estratégia foi

utilizada espontaneamente pelos professores, os quais, provavelmente, não tiveram acesso formal à teoria dos Estilos de Ensino.

Tal constatação evidencia que determinadas práticas pedagógicas emergem da experiência e da intuição docente, revelando uma apropriação de procedimentos que favorecem o aprendizado por meio da observação ativa e da colaboração entre os pares.

Indícios do estilo de autoavaliação foram possíveis de identificar nas aulas A4, A10 e A11. Esse estilo se caracteriza pela oportunidade de o aluno assumir a responsabilidade por analisar sua própria performance, comparando-a a critérios previamente estabelecidos e tomando decisões sobre seu progresso e necessidade de ajustes. Durante as aulas observadas, os professores frequentemente solicitavam aos dançarinos que refletissem sobre a execução dos movimentos, perguntando, por exemplo, se haviam conseguido realizar determinado trecho com precisão, se perceberam melhora em relação à aula anterior ou se estavam satisfeitos com a própria apresentação.

Na aula A4, essa estratégia foi reforçada com a apresentação de materiais impressos contendo os passos coreográficos, utilizados como referência para a retomada autônoma dos movimentos. Já nas aulas A10 e A11, observou-se que a presença de espelhos na sala de ensaio favoreceu o desenvolvimento desse estilo, permitindo que os próprios alunos acompanhassem visualmente a execução dos gestos, ajustando postura, ritmo e expressividade com base em sua própria percepção. Assim como no caso do estilo recíproco, é provável que os professores não tenham conhecimento formal da teoria dos Estilos de Ensino; contudo, suas práticas evidenciam uma intuição pedagógica que promove a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, aspectos centrais do estilo de autoavaliação.

Outro ponto relevante diz respeito à alternância entre diversos estilos de ensino dentro de uma mesma aula, como observado nas aulas A4, A5, A10 e A11. Nessas situações, os professores transitavam entre diferentes formas de condução pedagógica. Essa transição entre estilos, longe de indicar contradição, revela uma flexibilidade didática sensível às necessidades dos alunos e ao ritmo de aprendizagem dos pares, permitindo que diferentes dimensões do processo educativo — técnica, crítica, colaborativa e reflexiva — fossem mobilizadas ao longo das práticas observadas.

A predominância dos estilos reprodutivos nas práticas observadas sugere uma ênfase na execução técnica, no controle postural, na precisão dos deslocamentos e na sincronia entre os pares, aspectos centrais na preparação para apresentações e competições. Essa tendência também pode estar relacionada à necessidade de consolidar fundamentos motores específicos da Parada, exigindo maior controle docente sobre o processo de ensino.

Apesar da predominância dos estilos reprodutivos nas aulas observadas, também foram identificadas ocorrências pontuais e contextualmente delimitadas de estilos produtivos, associados a formas de ensino que favorecem a autonomia, a experimentação e a descoberta por parte dos alunos. Esses estilos, ainda que menos frequentes, revelam aberturas pedagógicas importantes no interior de práticas predominantemente orientadas pela técnica e pela repetição.

Tais evidências foram mais perceptíveis em aulas com enfoque introdutório, propostas de improvisação ou momentos de composição coreográfica colaborativa, como observado nas aulas A4 e A5. Nessas situações, os professores propuseram atividades que exigiam decisões motoras por parte dos alunos, como escolher passos básicos, ajustar sequências ao próprio ritmo corporal ou explorar variações de movimento com base em estímulos musicais.

No caso da aula A4, por exemplo, os alunos foram incentivados a retomar tarefas realizadas fora da aula (pesquisa de alongamentos e escolha de passos básicos) e, durante o encontro, houve momentos em que foram convidados a ensaiar livremente, criando conexões entre os elementos da coreografia sob orientação do professor. Embora o controle docente permanecesse presente, a condução da aula sugeriu um deslocamento parcial do foco para a construção ativa do conhecimento motor pelos alunos.

Também foram observadas manifestações do estilo de descoberta guiada, quando o professor, em vez de oferecer uma solução pronta, conduzia o aluno a explorar diferentes possibilidades de execução, por meio de perguntas, sugestões ou desafios motores. Essa abordagem apareceu, por exemplo, nas aulas em que o professor propôs a simulação de trajetos de competição (A4 e A5), com discussões sobre o uso do espaço, tipos de deslocamento e organização da sequência.

No entanto, é importante notar que os estilos produtivos ocorreram em momentos muito localizados e, em geral, intercalados a estratégias reprodutivas. Em outras palavras, a lógica de ensino permaneceu amplamente centrada na condução

técnica do professor, e as oportunidades de exploração ou criação por parte dos alunos ainda são tratadas como exceção, e não como fundamento da prática.

A presença incipiente dos estilos produtivos pode indicar um potencial pedagógico ainda em desenvolvimento no campo da Parada. Sua ampliação depende de fatores como formação docente, tempo disponível para ensino exploratório, objetivos da aula (artísticos, técnicos, competitivos) e abertura institucional para abordagens mais investigativas do movimento.

Limitações e ausências observadas em relação ao modelo teórico

Apesar da identificação consistente dos estilos reprodutivos (especialmente por comando e por tarefa) em boa parte das aulas observadas, a aplicação do modelo de Mosston e Ashworth (1990) também evidenciou limitações pedagógicas e ausências estruturais nos contextos analisados. Essas lacunas não indicam falhas metodológicas dos professores, mas refletem condições institucionais, formativas e culturais que influenciam diretamente as escolhas pedagógicas no ensino da dança em cadeira de rodas.

A ausência mais notável foi o uso reduzido de estilos produtivos, como descoberta convergente, produção divergente, programa elaborado pelo aluno, programa iniciado pelo aluno e autoensino. Embora indícios desses estilos tenham surgido pontualmente (por exemplo, em momentos de exploração coreográfica livre ou escolha de passos pelos alunos), tais episódios apareceram como exceções, não compondo o núcleo estruturante das aulas. Em geral, a condução permaneceu centralizada no professor, com foco em execução técnica e preparação para performances/competições.

Além disso, a estrutura didática tende a ser linear e previsível, com pouca variação de formatos e dinâmicas, o que limita a diversidade metodológica. Essa linearidade associa-se tanto à herança de modelos tradicionais de ensino quanto às exigências do campo esportivo-adaptado, que demandam rigor técnico, repetição e padronização dos movimentos.

Por fim, a escassez de formação pedagógica específica para o ensino da dança em cadeira de rodas — seja na graduação, seja em capacitações continuadas — contribui para a reprodução de estilos centrados na transmissão, em detrimento de

abordagens mais dialógicas, investigativas e sensíveis à pluralidade de modos de aprender.

Essas limitações, contudo, não invalidam as práticas observadas. Sua identificação serve como ponto de partida para expandir o repertório pedagógico na Paradaça, incorporando experiências mais diversificadas, autônomas e integradoras. À luz de Ausubel (2000), vale lembrar que o avanço para práticas produtivas depende da ancoragem prévia: a consolidação de subsunçores por meio de estilos reprodutivos faculta a progressão para tarefas de descoberta e produção sem comprometer a segurança, a leitura espacial e a precisão técnica.

A análise das aulas observadas, amparada na teoria dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (1990), revela um cenário em que as práticas pedagógicas predominantes no ensino da Paradaça no Brasil permanecem ancoradas em estilos reprodutivos. Esses estilos, centrados na padronização técnica e na precisão gestual, respondem às demandas de desempenho competitivo, mas limitam a diversificação metodológica e a estimulação da autonomia dos praticantes.

Embora tal predominância seja compreensível em contextos competitivos, há espaço para integrar estratégias mais criativas e voltadas à expressão pessoal e ao desenvolvimento da criatividade. A implementação — mesmo que pontual — de estilos produtivos sinaliza um movimento de ampliação da autonomia e personalização do ensino, aspectos centrais para uma aprendizagem mais ativa e significativa. Nesse sentido, o modelo de Mosston e Ashworth deve ser entendido não como matriz rígida, mas como ferramenta de adaptação às necessidades dos alunos, aos objetivos de cada aula e às condições concretas da prática.

Persistem, contudo, barreiras formativas que freiam a diversificação metodológica: escassez de formação específica, tempo de aula reduzido, e a predominância de uma lógica de desempenho imediato. Para enfrentá-las, recomenda-se investimento em formação continuada, espaços de troca e reflexão pedagógica, e a integração da Paradaça Esportiva ao campo acadêmico de forma mais constante — valorizando a autonomia e a expressão dos praticantes sem renunciar à solidez técnica.

Para sintetizar as evidências e indicar caminhos de transição metodológica, apresenta-se a seguir um quadro com estilo predominante, evidência típica, riscos e estratégias de passagem para estilos produtivos.

Quadro 19 – Estilos de ensino: evidências e estratégias de transição

Estilo predominante	Evidência típica observada	Risco se ausente ou único	Estratégia de passagem para produtivo
Tarefa	Repetição de sequências; correções imediatas; execução individual sob acompanhamento próximo.	Fixação excessiva em reprodução, com pouca variação e autoria.	Inserir pequenas escolhas (ritmo, direção, entrada/saída) → migração gradual para descoberta guiada .
Comando	Professor conduz movimentos junto aos alunos, ditando ritmo/cadência (aquecimento; introdução de gestos).	Dependência elevada do professor; baixa autonomia e reflexão.	Pausas para execução sem comando; alternância com observação crítica e discussão breve de critérios.
Recíproco	Pares alternam execução e observação; feedback simples com critérios.	Sem ele, perde-se colaboração e aprendizagem pela observação.	Ampliar critérios de observação; pedir sugestões de variação pelo par → aproxima descoberta guiada .
Autoavaliação	Reflexão sobre a própria execução (espelhos, perguntas-guia, fichas simples).	Redução da consciência crítica e do ajuste autônomo.	Registro pessoal de metas/progresso; autoajustes com base em critérios previamente definidos.
Produtivos (<i>descoberta guiada; produção divergente</i>)	Mini-composições, exploração de trajetos, improvisação controlada.	Se raros, limitam criatividade, autoria e personalização da aprendizagem.	Consolidar fundamentos via reprodutivos (Ausubel, 2000) e, em seguida, propor desafios abertos com parâmetros claros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Portanto, a predominância dos estilos reprodutivos atende à necessidade de consolidar fundamentos técnicos, mas também pode restringir a diversidade metodológica. Por outro lado, as estratégias de transição sugerem que é possível ampliar gradativamente a presença de estilos produtivos, favorecendo maior autonomia, criatividade e participação crítica dos praticantes.

6.2.2 Práticas de ensino e falas docentes

Se o mapeamento por aula permitiu identificar estilos predominantes, as entrevistas com professores revelam os sentidos pedagógicos atribuídos a essas escolhas, ampliando a compreensão das práticas de ensino na Paradação.

As entrevistas realizadas com professores atuantes na Paradaça no Brasil contribuíram para aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade. Complementando as observações diretas, as falas docentes evidenciam modos de ensinar, refletir e adaptar o processo de ensino-aprendizagem da DCR, considerando a diversidade funcional, institucional e cultural presente nos contextos investigados.

As contribuições extraídas das falas dos professores são organizadas em quatro núcleos temáticos: adaptação didática e atenção individualizada; integração entre técnica e expressividade; estratégias de feedback e fortalecimento emocional; formação docente articulada à construção coletiva do saber. A apresentação desses eixos busca destacar tendências pedagógicas recorrentes nas práticas de ensino observadas, valorizando a riqueza das experiências relatadas e a multiplicidade de abordagens que caracterizam a Paradaça Esportiva no Brasil contemporâneo.

Adaptação Didática e Atenção Individualizada

A adaptação didática desponta, nos relatos dos professores, como um princípio estruturante da prática pedagógica na Paradaça. Ensinar DCR, segundo suas experiências, exige um processo contínuo de interpretação e recriação: cada aluno apresenta necessidades motoras, cognitivas e expressivas específicas, que demandam do professor a construção de percursos de ensino singulares.

A diversidade dos alunos se manifesta tanto nas capacidades físicas quanto nas diferentes formas de apreensão dos conteúdos. Enquanto alguns respondem melhor a estímulos visuais, outros desenvolvem sua aprendizagem a partir de comandos verbais ou de tentativas práticas sucessivas. Reconhecendo essa variedade, os professores relataram que ajustam constantemente a linguagem utilizada nas explicações, alternando entre demonstrações corporais, verbalizações e materiais de apoio.

O uso de recursos visuais foi mencionado como estratégia relevante para tornar mais concretas as referências espaciais e técnicas. Um dos professores descreveu a prática de produzir esquemas desenhados, indicando pontos de contato na cadeira de rodas, para facilitar a assimilação dos movimentos por alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Esse tipo de adaptação da comunicação, segundo os relatos, favorece o domínio técnico e pode reduzir barreiras cognitivas que eventualmente surgem no processo.

As adaptações, no entanto, não se limitam ao plano das instruções. As próprias coreografias são reconstruídas de acordo com as possibilidades corporais e as necessidades expressivas dos participantes. Professores relataram que, ao trabalhar em espaços improvisados ou reduzidos — como salas escolares ou salões comunitários —, reestruturavam os trajetos planejados, substituindo longos deslocamentos por giros curtos ou movimentos estacionários, respeitando a espacialidade disponível sem comprometer a qualidade artística da dança.

Outro recurso recorrente relatado foi a inclusão de momentos de improvisação durante as aulas. Ao alternar atividades de ensino técnico mais estruturado com espaços livres de experimentação, os professores buscam proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar suas próprias possibilidades corporais, aliviar a rigidez dos treinos e fortalecer a expressividade individual.

Em determinados contextos, a adaptação também se manifesta na antecipação das informações relativas ao ambiente competitivo. Um dos professores destacou a importância de apresentar previamente o funcionamento dos campeonatos para que os alunos compreendam as dinâmicas envolvidas antes de iniciarem o aprendizado dos movimentos técnicos. Essa estratégia, que insere o conteúdo técnico dentro de um cenário compreensível, contribui para o fortalecimento da autonomia dos praticantes e para a construção de significados mais amplos no processo formativo.

Em todos os relatos, destaca-se uma concepção pedagógica que não parte da limitação, mas da potencialização dos corpos. Cada novo aluno é percebido como um convite à criação de métodos renovados, e não como um desafio a ser superado. A adaptação didática, nesse sentido, é compreendida como um gesto de reconhecimento das singularidades e como a base para o florescimento das identidades dançantes na Paradaça Esportiva.

Quadro 20 — Adaptação didática e atenção individualizada

Tema/Ideia	Trecho Correspondente das Entrevistas
Adaptação dos comandos técnicos conforme o perfil dos alunos	"Tem aluno que aprende mais rápido ouvindo, outros vendo, tem que mudar a forma como explica dependendo de quem está aprendendo." (P02)
Construção de percursos de ensino individualizados	"Não trabalho com padrão de aluno. Cada aluno que entra no grupo é um mundo novo que a gente tem que entender para saber como ensinar." (P03)

Tema/Ideia	Trecho Correspondente das Entrevistas
Utilização de materiais visuais para apoiar a aprendizagem	"Imprime desenhos mostrando pontos de contato na cadeira (ponto 0, ponto 1, etc.), e que utiliza esses materiais durante as aulas." (P03)
Adaptação da coreografia ao espaço disponível	"A coreografia tem que ser adaptada para o espaço. Às vezes você pensou numa coisa para o palco grande, mas no treino não cabe." (P02)
Alternância entre momentos técnicos e momentos livres.	"Intercala os momentos de ensino técnico obrigatório com freestyle, para deixar os alunos mais confortáveis e motivados." (P03)
Antecipação do funcionamento do campeonato para facilitar a aprendizagem	"Primeiro apresento para o aluno como funciona o campeonato, para ele entender o que vai fazer, antes de ensinar o movimento técnico." (P03)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As falas demonstram que a adaptação didática é princípio estruturante da Paradaça, traduzindo-se em decisões pedagógicas que transitam entre estilos reprodutivos e produtivos. Ao flexibilizar instruções, diversificar recursos e criar espaços de improvisação, os professores ativam organizadores prévios e subsunçores (Ausubel, 2000), favorecendo a passagem gradual de tarefas repetitivas para experiências de maior autonomia.

Integração entre Técnica e Expressividade

A relação entre técnica e expressividade emerge nos discursos dos professores como um eixo delicado e central da prática pedagógica na Paradaça. Ensinar dança adaptada, para eles, não se resume à correção precisa dos movimentos: envolve a preservação e o fortalecimento da carga expressiva dos dançarinos, respeitando a dimensão emocional e subjetiva que permeia o gesto.

Os relatos apontam que a técnica, embora fundamental para o desenvolvimento corporal e para a participação em competições, é concebida como meio e não como fim. A verdadeira dança, segundo os docentes, nasce da capacidade de sentir e transmitir emoções através do corpo, mesmo em situações de limitação motora. Um dos entrevistados sintetizou essa ideia ao afirmar que a dança adaptada não deve ser apenas executada, mas vivida de dentro para fora.

No processo de ensino, essa visão se traduz em estratégias práticas. Professores relataram que, durante as aulas, não se limitam a exigir a execução correta dos passos, mas incentivam os alunos a "dançar com os olhos", a buscar no

movimento uma experiência afetiva e comunicativa. Algumas práticas incluem momentos dedicados à improvisação emocional, em que os dançarinos exploram a música e o espaço sem a rigidez de contagens rítmicas fixas, permitindo que suas expressividades fluam livremente.

Outro ponto recorrente foi o cuidado nas correções técnicas. Em vez de neutralizar a espontaneidade dos alunos em busca de uma padronização dos movimentos, os professores descrevem que buscam corrigir sem apagar a marca pessoal do dançarino. Quando um movimento técnico é ajustado, a orientação é feita no sentido de preservar a intenção expressiva que o aluno havia imprimido, respeitando a individualidade corporal.

Nos contextos competitivos, onde o rigor técnico é mais exigido, os docentes relataram que o desafio é ainda maior. Para não reduzir a dança a uma mera execução mecânica, eles propõem exercícios de interpretação musical, improvisações dirigidas e diálogos reflexivos sobre a construção emocional da coreografia. Dessa forma, conseguem equilibrar as exigências técnicas com a necessidade de manter viva a subjetividade dos praticantes.

Essas práticas evidenciam que, na Parada, técnica e expressividade não são esferas opostas, mas dimensões que se entrelaçam. O movimento correto não anula o sentimento; ao contrário, é por meio da técnica consciente que a emoção ganha corpo e se projeta no espaço cênico, conferindo potência e autenticidade à dança.

Quadro 21 – Integração entre técnica e expressividade

Tema/Ideia	Trecho Correspondente das Entrevistas
Integração entre técnica e expressividade emocional na dança	"Não acredito numa dança que não seja construída de dentro para fora. Você não executa uma dança, você sente uma dança. (...) o sentimento é o que pincela, é o que dá a forma mais bonita, mais original possível." (P01)
Preservação da expressividade durante a prática técnica	"A técnica é importante, mas a pessoa tem que continuar dançando com emoção, não ficar só mecânico." (P02)
Estímulo à interpretação emocional dos movimentos	"Dançar não é apenas contar 2, 3, 4. Precisa dançar com os olhos, com o corpo." (P05)
Transformação pessoal promovida pela dança	"Eles não eram alfabetizados e nem tinham feito a primeira comunhão. Foi a dança (...) Eles pediram à mãe para se alfabetizar e pediram para fazer a primeira comunhão." (P01)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os relatos confirmam que técnica e expressividade não são esferas opostas, mas dimensões complementares. A presença de estilos reprodutivos garante precisão e padronização, enquanto a abertura a improvisações controladas aproxima o ensino de práticas produtivas. Essa articulação dialoga com Mosston e Ashworth (1990), na medida em que desloca a técnica de fim em si para condição de suporte da expressividade.

Estratégias de Feedback

As entrevistas revelam que o feedback ocupa um lugar estruturante no processo de ensino, articulando dimensões técnicas e afetivas de maneira indissociável. Longe de restringir-se à correção de movimentos, o retorno dado pelos docentes configura-se como espaço de escuta, reconhecimento e estímulo à expressão singular de cada dançarino.

Os relatos evidenciam que, no cotidiano das aulas, o feedback é formulado com especial atenção ao fortalecimento emocional dos alunos. As correções técnicas são inseridas em dinâmicas que priorizam o acolhimento, a valorização dos avanços e a legitimação das trajetórias corporais singulares. O gesto pedagógico de destacar conquistas, mesmo em processos de aperfeiçoamento, revela-se uma prática voltada à construção de confiança e de protagonismo no espaço da dança.

Entre as estratégias mencionadas, destaca-se a utilização de elogios dirigidos, a observação positiva das expressões faciais e a criação de momentos de reconhecimento coletivo durante as atividades. Esses gestos, discretos, mas consistentes, contribuem para a formação de um ambiente de aprendizagem no qual o erro não é penalizado, mas compreendido como parte constitutiva do processo formativo.

Alguns professores relatam que, especialmente nos momentos iniciais, muitos alunos chegam às aulas carregando marcas de insegurança em relação à própria corporalidade. Nesses casos, o feedback sensível atua como meio de reapropriação do corpo, promovendo deslocamentos subjetivos que se refletem na qualidade da presença cênica e na fluidez do movimento.

Essa atenção ao aspecto emocional da prática pedagógica não se limita à relação com os alunos, mas se estende à preparação dos próprios professores. Relatos indicam que, diante dos desafios emocionais envolvidos no ensino da Parada, alguns docentes buscaram estratégias pessoais de fortalecimento, como

o acompanhamento terapêutico, com o objetivo de qualificar sua escuta e suas intervenções de maneira mais ética e acolhedora.

A natureza do feedback também se adapta conforme a etapa de aprendizagem. Enquanto nos estágios iniciais prevalecem estímulos amplos e encorajadores, à medida que os alunos avançam tecnicamente, as orientações tornam-se mais específicas, sem que se perca a ênfase no respeito às trajetórias individuais.

Esses relatos mostram que o feedback, na prática da Paradaça, constitui-se como um dispositivo de mediação entre técnica e subjetividade, possibilitando o fortalecimento das presenças dançantes e a afirmação das identidades corporais no espaço da prática pedagógica.

Quadro 22 – Feedback e fortalecimento emocional

Tema/Ideia	Trecho Correspondente das Entrevistas
Importância do feedback para fortalecer a autoestima dos alunos	"Comecei a dizer a ele que ele era tão bonito que ele devia rir com os olhos (...) ele cresceu a ponto desse ano ter dado um show (...) mostrando já as suas emoções." (P01)
Estímulo à expressão emocional além da técnica	"A técnica é importante, mas a pessoa tem que continuar dançando com emoção, não ficar só mecânico." (P02)
Estratégias para deixar os alunos à vontade e confiantes	"O professor discorre sobre a necessidade de fazer os alunos se sentirem à vontade, especialmente no início, para evitar que sintam-se sobrecarregados ou retraídos." (P03)
Preparação emocional do professor para o trabalho pedagógico	"Fiz terapia. Porque no momento, naquela época, era muito forte para mim. Eu não conhecia a pessoa com deficiência, e eu precisava como ser humano estar bem para trabalhar com o outro." (P01)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O feedback aparece como estratégia central de mediação entre técnica e subjetividade. Quando valorizado de forma sensível, cria subsunçores afetivos que sustentam a aprendizagem significativa (Ausubel, 2000). Além de reforçar estilos reprodutivos, essa prática abre brechas para estilos mais reflexivos, como o recíproco e a autoavaliação, ao estimular consciência crítica e protagonismo dos alunos.

Formação Docente e Construção Coletiva do Saber

A formação dos professores na Paradaça revela-se como um processo contínuo, forjado na prática cotidiana, na troca de saberes entre pares e na permanente necessidade de adaptação às singularidades dos alunos. A formação

docente se delineia, segundo os relatos, em meio à escassez de referenciais formais, condição que impulsiona a produção de estratégias metodológicas a partir da experiência prática e da escuta dos alunos.

Muitos docentes relataram que ingressaram na dança adaptada a partir de experiências prévias em outras linguagens corporais, como a dança contemporânea, ou por aproximações espontâneas ao universo da deficiência. Essa trajetória de entrada, marcada pela ausência de roteiros prévios, impôs o desafio de construir estratégias pedagógicas a partir da observação atenta, da experimentação e da escuta dos alunos.

As práticas formativas descritas nas entrevistas evidenciam que o conhecimento circula predominantemente de maneira informal: encontros durante campeonatos, intercâmbios espontâneos entre grupos e trocas entre técnicos e coreógrafos constituem os principais espaços de aprendizagem docente, além dos cursos de formação promovidos pela CBDCCR.

Em vários relatos, a vivência prática foi apontada como elemento insubstituível na formação: mais do que o acesso a materiais teóricos, é a experiência direta nos treinos, nos espetáculos e nos eventos competitivos que fundamenta a construção dos saberes pedagógicos na dança adaptada.

Entretanto, essa dimensão artesanal da formação convive com o reconhecimento da necessidade de sistematização dos saberes acumulados. Os professores expressam o desejo de ver a Paradaança consolidar currículos próprios, promover cursos de capacitação contínua e produzir materiais teóricos e práticos que ampliem o acesso à modalidade. A formação formal, ainda incipiente, é vista como condição para fortalecer a identidade pedagógica da dança adaptada e para assegurar a transmissão qualificada das práticas às novas gerações.

Entre as estratégias mencionadas, destaca-se a incorporação de referências históricas sobre a dança adaptada, o incentivo à pesquisa sobre as modalidades e a construção de percursos de ensino que respeitem as especificidades de cada aluno. Esse movimento indica que, ainda que marcada pela improvisação, a formação docente na Paradaança caminha para uma construção coletiva de saberes pedagógicos próprios, ancorados na experiência e projetados em direção à consolidação institucional.

Essa dinâmica evidencia que ensinar DCR não é apenas transmitir conteúdos técnicos: é, sobretudo, construir metodologias que reconheçam a diversidade dos

corpos e das trajetórias, articulando rigor técnico, escuta sensível e compromisso com a inclusão.

Quadro 23 – Formação docente e construção coletiva do saber

Tema/Ideia	Trecho Correspondente das Entrevistas
Formação construída pela prática e ausência de roteiros formais	"Não tinha método. O conhecimento está todo na cabeça de quem vivenciou." (P07)
Valorização da experiência e da formação continuada	"Sou formada em Administração de Empresas e Secretariado, além de possuir especialização em Dança em Cadeira de Rodas pela Confederação e UFJF." (P05)
Importância da adaptação constante nas metodologias	"Se eu vi a necessidade que precisa ser ajustado antes, eu vou fazer isso." (P05)
Necessidade de formação teórica complementar sobre história e modalidades da dança	"Peço que pesquisem a história da dança, as modalidades, as categorias." (P05)
Predominância da vivência prática sobre os materiais teóricos	"Material teórico até temos bastante, mas material prático visual ainda falta. Para aprender, é preciso fazer curso ou vivenciar em grupo." (P08)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A formação docente na Paradaça, ainda marcada pela experiência prática e pela escassez de referenciais formais, explica a predominância de estilos reprodutivos. Contudo, a troca entre pares, os cursos promovidos pela CBDCCR e o desejo de sistematização revelam um movimento em direção à diversificação metodológica. Esse processo confirma que a prática pedagógica é construída coletivamente e encontra, no espectro de Mosston e Ashworth, um referencial útil para orientar a passagem de estilos centrados na transmissão para abordagens mais dialógicas e investigativas.

Em conjunto, os relatos analisados demonstram que a prática pedagógica da Paradaça se ancora em estilos reprodutivos, mas se abre para práticas produtivas quando os professores acionam adaptações, improvisações e recursos reflexivos, confirmando o caráter dinâmico e criativo da modalidade.

6.2.3 Componentes do rendimento esportivo na paradaça

Também buscou-se compreender como os professores e técnicos da Paradaça hierarquizam os componentes considerados determinantes para o

rendimento na modalidade. Durante as entrevistas, solicitou-se que os professores ordenassem, segundo sua experiência e percepção prática, os seguintes componentes da Parada: técnica, tática, parte física, parte psicológica e aspectos ambientais. O objetivo foi compreender qual a ordem de importância atribuída a esses componentes na influência da performance na modalidade. Para isso, cada professor deveria atribuir a nota 1 ao componente que considerava mais importante, seguindo em ordem crescente até a nota 5, destinada àquele que julgava menos relevante.

Com base na análise estatística descritiva das respostas dos professores e técnicos entrevistados, foi possível estabelecer uma ordenação dos componentes do rendimento esportivo na Parada, de acordo com os critérios descritos a seguir:

(i) prioridade à moda (valor 1) quando presente; (ii) em seguida, mediana menor; (iii) na persistência de empate, média menor; (iv) como critério de desempate adicional, frequência nas três primeiras colocações. Esse procedimento justifica, por exemplo, a precedência da técnica (moda = 1) sobre a parte física (média ligeiramente menor).

Os dados indicam que a técnica ocupa o primeiro lugar de prioridade, com forte destaque na moda (valor mais frequente igual a 1), baixa média (2,33) e alta frequência de indicação entre as três primeiras colocações (7 ocorrências). A técnica aparece, portanto, como o componente mais valorizado para o desempenho na modalidade.

Em segundo lugar, situa-se o componente físico, que apresentou a menor média entre todos os fatores (2,11), mediana também baixa (2,0) e a maior frequência absoluta entre os três primeiros lugares (9 ocorrências). Embora a moda tenha apontado o valor 3 para o físico, o conjunto dos demais indicadores sustenta sua posição de alta relevância na percepção dos entrevistados.

A dimensão psicológica ocupa o terceiro lugar. Com média (2,22) e mediana (2,0) muito próximas às da preparação física, a ordem final foi definida pelo conjunto dos indicadores, considerando que o número de indicações em primeiro lugar e a frequência entre as três primeiras posições foi ligeiramente inferior ao do componente físico.

O componente tático foi posicionado em quarto lugar. Ele apresentou média elevada (3,67), mediana de 4,0, e não foi indicado nenhuma vez como primeira prioridade. A moda de valor 4 reforça essa posição, indicando que a maioria dos

entrevistados considerou a tática como fator de importância secundária no desenvolvimento da Paradaça Esportiva.

Por fim, o componente ambiental ficou em quinta posição. Ele apresentou a maior média (4,67) e a mediana mais alta (5,0), além de baixa frequência de indicação entre os três primeiros lugares (apenas uma vez). A moda, também de valor 5, confirma que, para a maioria dos entrevistados, o ambiente físico e institucional, embora relevante, é percebido como fator complementar em relação aos demais componentes.

Assim, a partir da análise integrada dos indicadores estatísticos, definiu-se a seguinte ordem de prioridade dos componentes de rendimento na Paradaça Esportiva, neste contexto de pesquisa: **Técnica, Física, Psicológica, Tática e Ambiental.**

Figura 12 – Componentes do Rendimento Esportivo na Paradaça.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Além disso, como parte da análise qualitativa das entrevistas realizadas com professores e técnicos da Paradaça, buscou-se compreender não apenas a ordem de prioridade atribuída aos componentes do rendimento (técnica, tática, física, psicológica e ambiental), mas também os significados que cada entrevistado conferiu a esses fatores em sua prática pedagógica cotidiana. As definições atribuídas emergiram de maneira orgânica nos discursos, revelando compreensões diversas e inter-relacionadas sobre as exigências da modalidade.

Os resultados apresentados a seguir, no quadro abaixo, reúne essas concepções organizadas por componente, e reflete tanto os saberes práticos

consolidados no campo quanto os sentidos construídos a partir das experiências formativas dos profissionais. Essa síntese visa iluminar as bases que sustentam a atuação pedagógica na Paradaça, evidenciando como técnica, tática, físico, psicológico e ambiental são integradas à formação dos dançarinos em cadeira de rodas.

Quadro 24 – Definições dos componentes do rendimento.

Componente	Definições atribuídas pelos entrevistados
Técnica	Domínio preciso dos fundamentos técnicos; estruturação dos treinos baseada na técnica; execução correta dos movimentos e gestos; consciência corporal para o uso da cadeira como extensão do corpo dançante; formação técnica sólida como pré-requisito para a expressão artística; adaptação dos movimentos à realidade funcional dos alunos; organização do tempo e do espaço coreográfico respeitando o tempo musical.
Física	Condicionamento físico como suporte para a técnica e segurança na execução dos movimentos; fortalecimento muscular, mobilidade e flexibilidade como bases para o desempenho adaptado; reabilitação e prevenção de lesões; preparo físico ajustado às necessidades individuais dos praticantes, com apoio de fisioterapeutas e educadores físicos.
Psicológica	Motivação, autoestima e resiliência como fundamentos para a continuidade na prática; impacto da dança na construção da autonomia emocional e no fortalecimento da identidade pessoal; importância da preparação emocional para lidar com pressões competitivas; sensibilidade do professor para captar e trabalhar os limites emocionais dos alunos; papel da dança na superação de barreiras emocionais e na ampliação da qualidade de vida.
Tática	Organização espacial e temporal da coreografia; escolha estratégica dos deslocamentos e momentos expressivos; ajuste dos movimentos conforme as limitações e potencialidades dos bailarinos; construção da coreografia como estratégia de segurança, fluidez e aproveitamento do espaço disponível; priorização da aplicação tática após consolidação técnica e física.
Ambiental	Condições adequadas de espaço físico (acessibilidade, piso, ambiente acolhedor) como suporte à prática pedagógica; influência do ambiente sobre a motivação e o desempenho dos dançarinos; necessidade de locais adaptados e infraestrutura de apoio para favorecer a prática e a expressão artística; desafios relacionados a limitações financeiras e institucionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Considerando as compreensões práticas atribuídas pelos profissionais e o embasamento teórico-metodológico da pesquisa, apresentam-se a seguir as definições sistematizadas de cada componente do rendimento esportivo na Paradaça. Essas formulações visam integrar os saberes emergentes das entrevistas

com referenciais analíticos e com a literatura especializada sobre a pedagogia do paradesporto.

O componente técnico na Paradaança refere-se à execução precisa e consciente dos movimentos adaptados à dança em cadeira de rodas, integrando domínio motor, adaptação gestual às condições funcionais e sincronização com musicalidade e espaço coreográfico. A técnica constitui base para segurança, fluidez e expressão artística, devendo ser construída em processos formativos que respeitem singularidades corporais e a lógica adaptativa da modalidade.

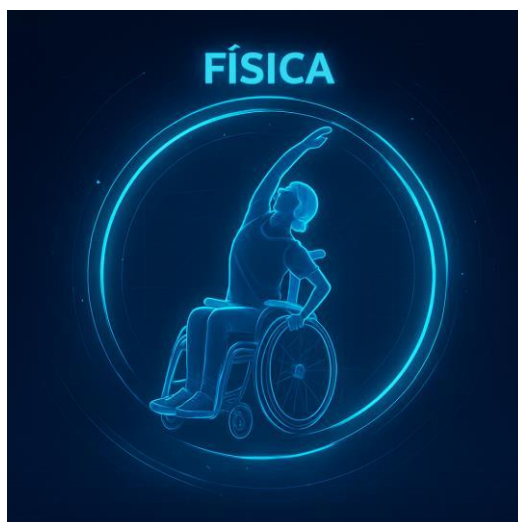
Figura 13 — Componente técnico na Paradaança



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O componente físico compreende o preparo específico das capacidades corporais que sustentam técnica, expressão e segurança. Centrado em fortalecimento de membros superiores e tronco, mobilidade, flexibilidade, agilidade e velocidade, deve ser ajustado às singularidades funcionais e às demandas intermitentes da modalidade. Além de melhorar desempenho, promove autonomia, prevenção de lesões e ampliação das possibilidades expressivas no espaço coreográfico.

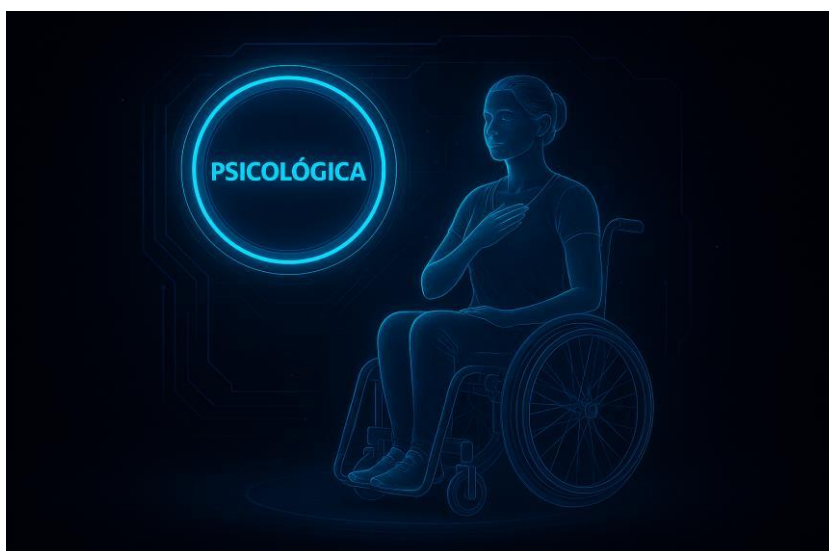
Figura 14 – Componente físico na Paradaça



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O componente psicológico abarca motivação, autoestima, resiliência emocional e segurança subjetiva para a continuidade da aprendizagem e o desempenho em treinos/apresentações. Inclui gestão de ansiedade de palco, reconciliação com a corporalidade e desenvolvimento de autoconfiança. É trabalhado de modo integrado à técnica e ao preparo físico, contribuindo para estabilidade, engajamento e rendimento.

Figura 15 — Componente psicológico na Paradaça.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O componente tático envolve o planejamento estratégico da coreografia (organização de espaço, tempo e expressividade), escolhas para otimizar a

performance em competição (posicionamento perante a arbitragem, realce de pontos fortes) e planejamento anual de treinos/apresentações, articulando técnica, físico e estratégia.

Figura 16 — Componente tático na Paradaça.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O componente ambiental⁴ reúne condições físicas, materiais e contextuais que afetam prática pedagógica e desempenho: acessibilidade, qualidade do piso, equipamentos de suporte, localização dos eventos e condições climáticas. Ambientes favoráveis facilitam execução técnica, segurança e expressividade; contextos adversos exigem adaptações metodológicas. Embora complementar, o ambiente impacta diretamente viabilidade e qualidade da prática.

⁴ Cabe esclarecer que, no âmbito desta pesquisa, o termo *componente ambiental* é empregado em sentido amplo, abrangendo tanto as **condições físicas e institucionais da prática** (acessibilidade, qualidade do piso, infraestrutura e equipamentos disponíveis) quanto os **fatores externos de contexto** (clima, temperatura, poluição, transporte e localização dos eventos) que interferem direta ou indiretamente no rendimento dos praticantes. Essa definição integra aspectos estruturais e contextuais, tal como foram relatados pelos professores e técnicos, e procura evitar ambiguidades terminológicas que possam restringir a compreensão do papel do ambiente na Paradaça Esportiva.

Figura 17 — Componente ambiental na Paradaça.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa hierarquia dialoga com a leitura proposta por Ausubel (2000), na medida em que a técnica e o preparo físico funcionam como subsunçores para mobilização tática e expressão criativa; e com Mosston e Ashworth (1990), ao indicar que a consolidação por estilos reprodutivos cria condições para incursões produtivas.

Em síntese, a ênfase técnica convergente com a formação física e o suporte psicológico ancora o rendimento, enquanto a tática e o ambiente modulam oportunidades de desempenho. Essa configuração reforça os achados dos itens 6.2.1 e 6.2.2, indicando caminhos realistas de transição pedagógica do reprodutivo ao produtivo.

Sendo assim, as análises desenvolvidas neste capítulo evidenciam a complexidade das práticas pedagógicas na Paradaça, bem como a forma como os professores e técnicos hierarquizam os fatores que estruturam o rendimento dos praticantes. A partir da combinação entre observações de campo, entrevistas e análise das prioridades atribuídas, foi possível mapear as tendências pedagógicas e as compreensões específicas sobre os componentes técnico, físico, psicológico, tático e ambiental da modalidade.

No eixo da adaptação didática, confirmou-se que o ensino da dança adaptada se estrutura em torno da escuta das singularidades motoras, cognitivas e afetivas dos alunos, exigindo flexibilidade metodológica, reorganização de espaços e constante ajuste das coreografias às condições dos praticantes. A antecipação de informações

sobre competições surge como estratégia complementar para favorecer a autonomia dos alunos.

Na relação entre técnica e expressividade, os discursos e práticas observadas demonstraram que a excelência técnica é considerada base do rendimento, mas sua construção não ocorre em detrimento da expressão pessoal dos dançarinos. Ao contrário, a técnica é vista como meio para potencializar a expressividade emocional e artística, fortalecendo a construção de identidades corporais singulares na Paradaça.

Quanto às estratégias de feedback, os professores descreveram práticas voltadas à combinação entre correções técnicas e fortalecimento emocional dos alunos. O feedback não é apenas um instrumento de aprimoramento motor, mas um dispositivo de reconhecimento e motivação, que contribui para a autonomia e para a afirmação subjetiva dos praticantes.

A formação docente, por sua vez, revelou-se predominantemente prática, construída pela experiência, pela observação e pela troca entre pares em espaços informais como campeonatos e encontros. Embora esse processo formativo tenha gerado saberes consistentes, os relatos também apontam o desejo de consolidação de currículos próprios e materiais específicos para a dança adaptada, de modo a ampliar o repertório metodológico disponível aos professores da modalidade.

6.3 SUPORTES E BARREIRAS NA PARADANÇA

Esta seção interpreta os achados do Capítulo 5.3 relativos ao Objetivo (c) por meio da Análise do Discurso de orientação francesa, conforme o protocolo descrito no Capítulo 4 (SD → condições de produção → formações discursivas → efeitos de sentido), articulando entrevistas, observações e documentos da CBDCCR. O foco recai sobre como “suportes” e “barreiras” produzem sentidos e constituem posições de sujeito (quem ensina × quem aprende), indo além do inventário de condições objetivas. A seção organiza-se em cinco movimentos: condições de produção; formações discursivas; posições de sujeito; gestos de interpretação; efeitos de sentido.

Condições de Produção

As condições de produção dos discursos sobre suportes e barreiras na Paradaça estão vinculadas a um contexto marcado por avanços e lacunas. De um

lado, há o processo de institucionalização da modalidade pela CBDCCR, pelas universidades e por eventos formativos que criaram espaços de circulação de saberes e de reconhecimento público. De outro, persiste a ausência de políticas públicas estruturadas que garantam financiamento, continuidade e inserção plena da modalidade no sistema esportivo nacional.

Nesse cenário, as falas de professores, atletas e familiares são atravessadas por diferentes memórias discursivas. A memória da luta por acessibilidade, por exemplo, faz emergir sentidos de resistência e pertencimento, ao passo que a memória da precariedade das práticas esportivas não paralímpicas reforça enunciados de denúncia da “falta” e da “ausência”. A materialidade desses discursos reflete, assim, uma formação social em que a Paradaança se constrói em meio à tensão entre apoio comunitário e negligência estatal.

A condição de produção, portanto, não se restringe à materialidade imediata (campos de treino, campeonatos, cursos), mas inclui também dimensões simbólicas e institucionais. A experiência cotidiana dos sujeitos da Paradaança se inscreve em um espaço discursivo permeado por desigualdades históricas, pela luta por reconhecimento e pela necessidade de afirmar sua legitimidade como prática esportiva, pedagógica e cultural.

Formações Discursivas

Na análise das entrevistas, observações e documentos, foi possível identificar duas formações discursivas predominantes: a dos **suportes**, que atribui sentidos de permanência, motivação e pertencimento à Paradaança, e a das **barreiras**, que projeta sentidos de precariedade, instabilidade e invisibilidade.

A formação discursiva dos **suportes** mobiliza enunciados que destacam o papel do **afeto** (“apoio da família”, “acolhimento do professor”), do **compromisso docente** (“onde há grupo é porque existe um professor dedicado”), da **aprendizagem coletiva** (“trocamos experiências entre nós”) e dos **eventos** como espaços de pertencimento (“os campeonatos nos dão motivação para treinar”). Trata-se de uma rede de enunciados que inscreve a Paradaança como prática de resistência sustentada por vínculos sociais e pela criatividade pedagógica.

Em contraposição, a formação discursiva das **barreiras** opera a partir de enunciados de denúncia e carência: *ausência de políticas públicas, infraestrutura precária, sobrecarga docente, evasão de alunos, invisibilidade social*. Esses discursos

reatualizam uma memória de marginalização histórica das práticas esportivas não paralímpicas e apontam para a fragilidade institucional da modalidade.

É nessa relação de tensão que se configuram os sentidos: enquanto os suportes projetam a Paradaça como espaço legítimo de inclusão e produção de saberes, as barreiras reinscrevem sua condição periférica e instável dentro do campo esportivo e educacional.

Posições de Sujeito

Os discursos analisados revelam que os sujeitos da Paradaça se posicionam em lugares distintos, mas interdependentes, configurando sentidos específicos de suporte e barreira.

No lugar de quem ensina

Entre os professores, foi possível identificar duas trajetórias principais:

- **Pioneiros (25+ anos):** atuam desde a fase inicial da modalidade, acumulando experiências que atravessam tanto a dimensão técnica quanto a institucional. Seus discursos são marcados pela resiliência e pela defesa da Paradaça como campo de legitimidade cultural e esportiva.
- **Inserção posterior (4–6 anos):** representam uma geração mais recente, cuja entrada se deu em contextos já estruturados pela CBDCR. Seus relatos destacam os desafios de continuidade, a necessidade de formação específica e a busca por reconhecimento no interior da modalidade.

De modo geral, o professor assume múltiplas funções: técnico, pedagogo, gestor e, muitas vezes, cuidador emocional. Esse acúmulo de papéis, marcado pela expressão recorrente da “sobrecarga”, evidencia tanto sua centralidade na continuidade dos grupos quanto a ausência de estruturas institucionais de apoio. Assim, a posição docente é simultaneamente enunciada como suporte (compromisso, criatividade, resistência) e como barreira (excesso de responsabilidades, isolamento profissional).

No lugar de quem aprende

O aluno/atleta constrói sentidos atravessados pela experiência corporal da deficiência. Enquanto os campeonatos e aulas são narrados como espaços de pertencimento e reconhecimento, surgem também enunciados sobre abandono, cansaço e silêncio diante das dificuldades materiais e logísticas. O corpo, nesse

discurso, não é apenas agente de movimento, mas superfície de inscrição da falta e da resistência.

Essas posições de sujeito, ao mesmo tempo em que se diferenciam, se interpelam mutuamente: o professor só pode sustentar sua prática porque há família e alunos engajados; os alunos resistem porque encontram suporte afetivo e técnico; e todos reforçam a denúncia da ausência estatal, inscrevendo-se como vozes de reivindicação e visibilidade.

6.3.4 Efeitos de Sentido e Implicações

A análise discursiva permite observar que os sentidos de suporte e de barreira não se configuram como polos estanques, mas como dimensões tensionadas que constituem a própria historicidade da Paradaança. As falas revelam que **a falta não paralisa**: ao contrário, transforma-se em motor de invenção pedagógica, improvisação metodológica e fortalecimento comunitário. O enunciado recorrente “dançamos com o que temos” condensa esse gesto interpretativo, no qual a precariedade deixa de ser apenas um limite e se converte em espaço de criação.

Ao mesmo tempo, os discursos apontam para efeitos de denúncia e desgaste. A ausência de políticas públicas estruturadas e o reconhecimento restrito da modalidade produzem efeitos simbólicos de exclusão, reforçando a sensação de que a Paradaança ocupa um lugar periférico no campo do paradesporto. Tais efeitos não são apenas materiais — falta de transporte, de infraestrutura, de financiamento —, mas também **epistemológicos**, pois deslegitimam os saberes produzidos na prática e dificultam sua sistematização no âmbito acadêmico.

As implicações desse quadro são duplas. Por um lado, evidenciam a potência da Paradaança como espaço de formação sustentado por afetos, vínculos e criatividade pedagógica. Por outro, reforçam a urgência de políticas públicas e programas de formação que não se restrinjam ao plano simbólico, mas assegurem condições materiais de continuidade.

Assim, os efeitos de sentido produzidos nos discursos analisados mostram que a Paradaança se constitui como prática de resistência histórica, pedagógica e cultural. A modalidade avança não apesar das barreiras, mas em confronto constante com elas, transformando a ausência em crítica e a precariedade em criação.

SUPORTE 1: Apoio afetivo e vínculo interpessoal

A presença de vínculos afetivos sólidos entre professores, alunos e familiares emergiu como um dos pilares centrais de sustentação da Paradaança nos diferentes contextos investigados. Diversos depoimentos revelam que o envolvimento emocional e o acolhimento dos professores foram determinantes para o ingresso e a permanência dos praticantes na modalidade. Em muitos casos, os alunos relataram que não teriam iniciado ou continuado a prática sem o incentivo direto de seus professores, que atuaram como referências de confiança, motivação e cuidado.

Como expressa P12, referindo-se ao professor P03: “O professor me incentivou desde o começo, ele dizia que eu tinha jeito pra dança. Se não fosse ele, eu não teria nem começado.” A escuta sensível, o respeito aos ritmos individuais e o cuidado subjetivo parecem funcionar, nesses relatos, como mediações fundamentais do processo formativo. Tais vínculos afetivos, para além da dimensão emocional, atuam como dispositivos de acessibilidade relacional, favorecendo a permanência dos sujeitos e a construção de pertencimento nos espaços de prática.

Entre os professores, a afetividade aparece não apenas como consequência da convivência prolongada, mas como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Aqueles que ainda estão ativos com companhias vinculadas à CBDCCR destacam que o processo de ensino na Paradaança exige sensibilidade para lidar com os diferentes tempos, histórias e limitações dos alunos. P02 sintetiza: “A gente dança com o outro, não com o passo. Eu preciso conhecer a pessoa antes de pensar numa coreografia.” Esse compromisso afetivo sustenta, em muitos casos, a continuidade das práticas mesmo diante de condições precárias e da ausência de suporte técnico formal.

Já entre os docentes que atualmente não mantêm grupos regulares, é recorrente o relato de que os vínculos afetivos construídos ao longo dos anos continuam a mobilizar ações pontuais e colaborações esporádicas com a modalidade. Como afirma P01: “Mesmo sem grupo, ainda sou procurada pelos alunos. É como se a gente nunca tivesse se afastado.” Essa permanência simbólica reforça o pertencimento a uma comunidade ampliada que resiste por meio da memória, da escuta e da colaboração horizontal, mesmo diante da descontinuidade de políticas públicas e estruturas institucionais.

A presença de vínculos afetivos nos contextos investigados revela uma dimensão relacional da acessibilidade, conforme Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão exige mais do que adaptações técnicas e físicas — requer uma

transformação ética e pedagógica. Tais vínculos operam como mediações de permanência, pertencimento e valorização dos sujeitos, em consonância com a perspectiva de acessibilidade ampliada (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

SUPORTE 2: Participação em eventos e campeonatos

Os eventos nacionais promovidos pela CBDCCR foram amplamente reconhecidos pelos entrevistados como espaços essenciais de aprendizado, socialização e pertencimento. Para professores(as), atletas e técnicos(as), tais encontros funcionam não apenas como vitrines para apresentações coreográficas, mas também como dispositivos pedagógicos coletivos, nos quais se aprende observando, trocando experiências e convivendo com realidades diversas da modalidade em diferentes regiões do país.

Entre os atletas, a participação nesses eventos é frequentemente lembrada como ponto de virada na trajetória individual, tanto pelo aspecto formativo quanto pela valorização simbólica da própria prática. P12 descreve com entusiasmo: *“Vi outras pessoas dançando em cadeira de rodas, vi possibilidades que eu nem sabia que dava pra fazer tanta coisa.”* A vivência do evento, portanto, amplia o horizonte técnico e subjetivo, reforçando o engajamento com a dança e consolidando a identificação com o grupo.

Do ponto de vista dos(as) professores(as), os eventos são igualmente reconhecidos como instâncias formadoras, na ausência de uma formação sistemática institucionalizada. A experiência coletiva em eventos pode operar como espaço de troca e ressignificação da prática, funcionando como “território de formação” nos moldes das pedagogias não formais.

Neste sentido, P06 relata: *“A gente aprendeu muito mais no contato com os outros do que em curso. Os eventos sempre foram nossa escola.”* Essa perspectiva é compartilhada por docentes de diferentes perfis, inclusive por aqueles(as) que hoje estão afastados(as) de grupos formais, como P09: *“Mesmo sem grupo, continuo indo aos campeonatos. É lá que a gente revê colegas, aprende, atualiza as ideias.”*

Além da dimensão técnico-formativa, os eventos também operam como instâncias de reforço identitário e político. P01 destaca: *“Quando a gente se reúne, mostra que existimos. Isso tem força, tem peso. É mais que dança.”* Assim, os campeonatos e simpósios ultrapassam sua função funcional e tornam-se espaços de produção de memória, visibilidade e resistência da Parada Dança Esportiva no Brasil.

Os eventos da CBDCCR, ao funcionarem como espaços de visibilidade, aprendizagem coletiva e reconhecimento simbólico, materializam a dimensão política e cultural da acessibilidade. Ao favorecer o pertencimento e o direito à expressão artística e esportiva, essas experiências concretizam o que Diniz, Barbosa e Santos (2009) compreendem como acesso à cultura e à cidadania.

SUPORTE 3: Aprendizagem pela prática coletiva

A ausência de formações sistemáticas sobre a pedagogia da dança em cadeira de rodas tem sido historicamente suprida, segundo os entrevistados, por uma dinâmica de aprendizagem baseada na prática, na convivência e na experimentação conjunta. Professores e atletas apontam que o conhecimento na Paradaança se constrói sobretudo no “fazer com o outro”, em uma lógica colaborativa que envolve tanto a troca entre pares quanto a observação direta durante os ensaios, apresentações e eventos.

Essa formação empírica é relatada por diversos docentes como um processo contínuo e coletivo, no qual cada nova experiência pedagógica ou artística amplia o repertório de possibilidades. P03 destaca: *“O que eu sei hoje eu aprendi fazendo. Não teve curso, não teve livro. Foi na sala, com eles, errando e tentando de novo.”* Para além dos eventos, o cotidiano dos ensaios, a convivência com diferentes perfis de dançarinos e a escuta ativa dos corpos são apresentados como estratégias formativas essenciais. Como sintetiza P02: *“Cada dupla traz um desafio. Às vezes, a gente aprende mais com o que não dá certo.”*

Entre os atletas, também é evidente a percepção de que a aprendizagem se dá em meio à prática compartilhada. Muitos relataram que observar colegas durante os treinos ou improvisar movimentos em grupo são experiências tão formativas quanto receber instruções diretas dos professores. P12 destaca: *“No começo eu só imitava, depois fui entendendo que podia criar também. A gente aprende junto.”* Esse aspecto coletivo da aprendizagem ressignifica o papel dos professores, que passam a atuar mais como mediadores de experiências do que como transmissores unilaterais de técnicas.

A aprendizagem compartilhada, estruturada na escuta dos corpos e na experimentação coletiva, representa uma forma de acessibilidade metodológica centrada na coautoria, como propõe Mantoan (2015). Ao invés de modelos prescritos, os professores constroem saberes por meio da relação direta com os dançarinos,

alinhando-se à valorização da diversidade como eixo de justiça educacional (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

A prática colaborativa, nesse contexto, não é apenas um recurso metodológico, mas uma ética pedagógica que reconhece o conhecimento como construção partilhada — entre cadeirantes e andantes, entre iniciantes e experientes, entre quem ensina e quem aprende.

SUPORTE 4: Compromisso dos professores com a continuidade

Em todos os contextos investigados, o que sustenta a permanência da Paradaça é, em grande parte, o engajamento contínuo de professores que assumem a manutenção dos grupos como uma responsabilidade pessoal e coletiva. Apesar das dificuldades estruturais, esses profissionais mantêm suas atividades por meio de ações autônomas, como busca por espaços, mobilização de recursos locais, articulação com famílias e preparação de coreografias, revelando uma dedicação que transcende os limites institucionais.

Entre os docentes que ainda mantêm grupos vinculados à Confederação, a rotina envolve não apenas o ensino da dança, mas também a organização de eventos, o acompanhamento individual de alunos e a gestão dos desafios logísticos. Em vários depoimentos, os professores relatam que a sustentação das atividades ocorre por força da insistência e da paixão pela modalidade, mesmo em cenários de instabilidade. Essa atuação multifuncional, que muitas vezes acumula funções pedagógicas, administrativas e afetivas, constitui um traço marcante da prática docente na Paradaça.

Já entre os que atualmente não conduzem grupos de forma ativa, é possível identificar uma permanência simbólica e colaborativa com o campo. Alguns seguem participando de eventos, atuando como avaliadores, oferecendo oficinas ou contribuindo em formações regionais e nacionais. Mesmo distantes da rotina dos ensaios, mantêm vínculos com a modalidade, motivados por uma ética de pertencimento construída ao longo de suas trajetórias.

A dedicação pessoal dos professores, que assegura a existência dos grupos mesmo sem suporte institucional, expressa o papel ativo da mediação docente na efetivação da acessibilidade esportiva. Como indicam Ferreira (2003) e Sasaki (2009), a prática inclusiva depende da atuação de sujeitos comprometidos, que constroem cotidianamente condições mínimas de permanência e continuidade.

Essa postura, comum a diferentes perfis de professores, expressa uma concepção ampliada de compromisso pedagógico. Ela articula afetividade, responsabilidade coletiva e desejo de continuidade da modalidade, mesmo na ausência de estruturas estáveis. Trata-se de um suporte que se realiza na prática cotidiana e na memória partilhada, sustentando a Paradaça como campo em construção e resistência.

SUPORTE 5: Apoio familiar

O apoio das famílias aparece como um elemento silencioso, mas decisivo na sustentação da Paradaça. Em diversos contextos, a presença constante de mães, pais ou responsáveis foi mencionada como fundamental para viabilizar a participação dos(as) atletas, seja no transporte até os ensaios, na organização de apresentações, na confecção de figurinos ou mesmo no incentivo emocional diante das dificuldades enfrentadas.

Esse suporte familiar não se restringe ao âmbito logístico. Ele se manifesta também em formas de acolhimento, motivação e pertencimento que fortalecem a autoestima dos participantes. Em muitos casos, os familiares não apenas acompanham os treinos, mas também se envolvem nas atividades do grupo, formando uma rede de apoio que ultrapassa a relação entre aluno e professor. Essa rede, ainda que informal, cumpre papel fundamental na permanência dos praticantes e na coesão dos coletivos.

Além dos contextos cotidianos de ensaio e convivência grupal, o apoio familiar também se fez presente nos momentos dos campeonatos observados durante a pesquisa de campo. Em diversas ocasiões, foi possível perceber familiares acompanhando os(as) dançarinos(as) nas viagens, auxiliando na logística dos deslocamentos, na organização dos figurinos e na ambientação nos espaços de competição. Esse acompanhamento não se limitava ao suporte material, mas incluía também gestos de cuidado, incentivo emocional e celebração conjunta das conquistas, contribuindo para o fortalecimento do vínculo dos praticantes com a modalidade.

Além disso, o apoio familiar muitas vezes funciona como elo entre a escola, a comunidade e os espaços de prática, promovendo a articulação entre diferentes dimensões da vida social dos dançarinos. Em alguns relatos, as famílias são descritas como participantes ativos dos processos de decisão, ajudando a manter a

regularidade das aulas e contribuindo para a realização de eventos locais. Mesmo nos casos em que o poder público se ausenta, é a presença das famílias que assegura, em última instância, a continuidade de muitos grupos.

O apoio logístico e afetivo das famílias constitui um elemento vital da rede de acessibilidade ampliada, articulando dimensões sociais, emocionais e organizacionais do processo formativo. Tal como discutido por Diniz; Barbosa; Santos (2009), essa interdependência entre domínios da vida revela que o direito à participação não se sustenta apenas por estruturas institucionais, mas também por alianças comunitárias.

Esse dado revela que a Paradaça não se consolida apenas pela vontade institucional ou técnica, mas por meio de um tecido social mais amplo, no qual o envolvimento familiar ocupa um lugar de suporte contínuo e afetivo. É nessa teia de relações que se enraíza grande parte da força mobilizadora da modalidade.

SUPORTE 6: Interação com universidades e núcleos locais

As parcerias estabelecidas entre grupos de Paradaça e instituições de ensino superior, centros culturais e núcleos comunitários têm desempenhado papel relevante como forma de sustentação simbólica, técnica e logística da modalidade. Em diversos contextos, as universidades funcionam como espaços de acolhimento para ensaios, oferecem suporte acadêmico por meio de pesquisas, estágios ou projetos de extensão, além de proporcionarem visibilidade institucional à prática.

Essas interações também têm favorecido a circulação de saberes entre a prática da Paradaça e os campos da educação, fisioterapia, artes e educação física. Em algumas cidades, grupos mantêm vínculos com universidades públicas, o que contribui para a permanência das atividades e para a formação de novos profissionais. A atuação de estudantes e pesquisadores nesses núcleos cria uma interface entre o campo acadêmico e o cotidiano das companhias, gerando oportunidades de formação mútua.

Além do suporte estrutural, a presença das universidades fortalece o reconhecimento da modalidade como campo legítimo de pesquisa, extensão e formação. Projetos realizados em parceria com grupos de dança em cadeira de rodas contribuem para ampliar a visibilidade da prática, registrar metodologias e fomentar a produção de conhecimento sobre a Paradaça, o que tende a influenciar políticas públicas e currículos acadêmicos.

Mesmo quando não formalizadas, essas articulações com núcleos locais e instituições educativas demonstram a potência do diálogo intersetorial. Elas revelam que o avanço da Paradaança depende também da abertura de espaços institucionais que reconheçam seu valor e acolham sua complexidade pedagógica, artística e política.

Além dos apoios cotidianos às companhias e núcleos locais, o papel das universidades foi fundamental na realização dos SIDCR, organizados pela CBDRC. Diversas edições desses eventos contaram com a infraestrutura, os recursos humanos e a legitimidade institucional das universidades públicas que os sediaram, como a UNICAMP, UFJF, UFSM e UFV, além de instituições particulares como UNIMEP e UNINOVE. Essas instituições disponibilizaram auditórios, salas de aula, alojamentos, apoio técnico e acadêmico, além de fomentarem a presença de estudantes e professores nas atividades formativas, contribuindo para o fortalecimento da dimensão educacional dos simpósios.

A presença universitária nos SIDCR foi muito importante para consolidar esses eventos como espaços de produção e difusão de saberes sobre a Paradaança, reforçando sua inserção nos debates científicos e nas políticas de inclusão no ensino superior. Assim, os SIDCR se beneficiaram da estrutura universitária e retroalimentaram a agenda acadêmica com demandas, experiências e conhecimentos oriundos da prática artística e esportiva de pessoas com deficiência.

As parcerias com universidades e instituições culturais ampliam a acessibilidade institucional, ao integrar práticas pedagógicas, pesquisa e extensão. Segundo Ferreira (2003), essa articulação fortalece a legitimação da dança adaptada como campo de conhecimento, ao mesmo tempo em que gera redes de formação mútua e visibilidade pública para a Paradaança.

SUPORTE 7: Práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas

Em diferentes contextos, os relatos dos professores evidenciam que a prática pedagógica na Paradaança é marcada por estratégias de escuta, adaptação e valorização da singularidade. Não há uma padronização metodológica previamente definida, mas sim um repertório construído na experimentação e na observação atenta das necessidades e possibilidades de cada aluno. A flexibilidade das propostas, a disposição para reformular coreografias e o respeito aos ritmos individuais foram

recorrentes nos depoimentos, revelando uma pedagogia centrada no sujeito e na relação.

P05 relata: “Tem dia que eu chego com uma ideia, mas percebo que não vai rolar. Então mudo tudo. A gente vai sentindo junto o que funciona.” Essa sensibilidade situacional é reafirmada por P02: “A dança tem que caber no corpo de quem dança. Não sou eu quem decido como vai ser o movimento, é o corpo que responde.” As falas apontam para uma lógica pedagógica não normativa, que prioriza o diálogo entre professor e dançarino como base para a organização do processo de ensino-aprendizagem. A adaptação, nesse caso, não é vista como concessão, mas como princípio fundante da prática.

Além disso, há indícios de que essa abordagem favorece a autonomia dos dançarinos, permitindo que participem ativamente da construção das sequências, façam escolhas técnicas e explorem possibilidades expressivas. P07 destaca: “Eu dou a proposta, mas eles escolhem o caminho. Às vezes o improviso vira parte da coreografia.” A liberdade para adaptar e criar, nesse contexto, está diretamente relacionada à ideia de pertencimento e autoria, conferindo aos alunos papel ativo no processo coreográfico.

As práticas pedagógicas observadas, marcadas pela escuta ativa, pela flexibilidade das propostas e pela adaptação constante dos movimentos à realidade funcional dos dançarinos, expressam uma forma de acessibilidade metodológica construída na interação cotidiana. Conforme Mantoan (2015), práticas verdadeiramente inclusivas não se restringem a adaptações técnicas, mas exigem o reconhecimento das singularidades como ponto de partida para a ação pedagógica. Nesse sentido, a sensibilidade do professor em ajustar as coreografias, reformular orientações e valorizar os processos individuais torna-se elemento central para o acesso efetivo à aprendizagem na Paradaança.

BARREIRA 1 – Falta de apoio institucional contínuo

A inexistência de políticas públicas estruturantes voltadas à Paradaança foi amplamente reconhecida pelos(as) entrevistados(as) como um dos principais entraves à sua consolidação nacional. Em todo o país, a manutenção das companhias, a realização de ensaios regulares e a participação em eventos dependem, na maior parte das vezes, de apoios temporários ou pontuais — como editais esporádicos, parcerias frágeis ou apoios individuais. Isso compromete

diretamente a continuidade e o alcance das ações pedagógicas, artísticas e esportivas.

Professores relataram paralisações prolongadas de suas atividades devido à interrupção de financiamentos, à ausência de programas de incentivo permanentes ou à alternância entre gestões políticas que não reconhecem a modalidade enquanto política de cultura, esporte ou inclusão. Essa descontinuidade institucional gera insegurança, prejudica o planejamento das ações e impacta negativamente a motivação de alunos e professores.

A ausência de apoio governamental também se reflete na dificuldade de inserção da Paradaça em políticas públicas mais amplas, como programas de formação, inclusão esportiva e desenvolvimento cultural. Em muitos contextos, a modalidade sobrevive apenas por esforços individuais de professores, familiares e apoiadores locais, o que revela uma profunda desigualdade de acesso a recursos técnicos, financeiros e logísticos entre diferentes regiões do Brasil.

A ausência de políticas públicas permanentes revela uma barreira programática à acessibilidade esportiva, contrariando a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que asseguram o direito à participação plena em práticas culturais e esportivas. Diniz; Barbosa; Santos (2009) alertam que sem o reconhecimento estatal, práticas inclusivas tornam-se vulneráveis à descontinuidade e à precarização.

Por fim, a invisibilidade da Paradaça nos planos de governo, nos currículos formais e nos mecanismos de financiamento contribui para sua marginalização simbólica. Superar essa barreira exige o reconhecimento da modalidade como direito cultural, esportivo e educativo, o que só será possível mediante o compromisso contínuo do Estado e dos órgãos Paradesportivos com a garantia de políticas públicas estruturadas e permanentes de fomento à modalidade.

BARREIRA 2 – Infraestrutura inadequada ou inexistente

A precariedade ou inadequação dos espaços físicos utilizados para a prática da Paradaça foi uma das barreiras mencionadas nas entrevistas e observadas durante as coletas de dados, revelando o descompasso entre as necessidades específicas da modalidade e a estrutura disponível em muitas localidades.

Embora alguns grupos contem com salas apropriadas, com piso liso, boa ventilação e acessibilidade arquitetônica, outros ainda enfrentam dificuldades

relacionadas a espaços pequenos, sem espelhos, com iluminação insuficiente ou obstáculos físicos que limitam a mobilidade. Em diversos contextos, as aulas ocorrem em locais cedidos por instituições parceiras, como centros culturais, escolas ou universidades, o que representa um importante apoio, mas nem sempre garante as condições ideais para o desenvolvimento técnico e pedagógico das atividades.

A inexistência de espaços próprios ou plenamente adaptados compromete a qualidade das aulas e, por vezes, obriga os professores a reorganizar turmas inteiras, devido à falta de área suficiente para comportar os deslocamentos das cadeiras com segurança. Barreiras físicas como degraus, desníveis, portas estreitas ou ausência de rampas também foram apontadas como limitadoras da participação de alunos com comprometimentos motores mais severos.

Além do espaço físico, observa-se uma limitação de equipamentos essenciais ao trabalho pedagógico, como aparelhos de som em bom estado, espelhos que favoreçam a autoimagem e a organização espacial, materiais didáticos e figurinos adequados para as apresentações. A ausência desses recursos interfere na qualidade do ensino, fragiliza o engajamento dos participantes e reforça a percepção de que a modalidade não é plenamente reconhecida nem valorizada institucionalmente.

Essas limitações violam a acessibilidade arquitetônica prevista na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e nos parâmetros defendidos por autores como Sasaki (2009), que ressaltam o direito ao uso seguro, autônomo e digno de espaços esportivos e culturais por pessoas com deficiência.

Essa barreira evidencia a marginalização da Paradaança no planejamento de políticas públicas e na gestão dos equipamentos culturais e esportivos. Sem o reconhecimento formal da modalidade como uma prática que requer infraestrutura específica, muitos grupos continuarão enfrentando condições desfavoráveis, com repercussões diretas na continuidade, na segurança e na qualidade do processo formativo.

BARREIRA 3 – Ausência de formação sistematizada

A carência de formação docente específica para atuação na Paradaança constitui uma barreira estrutural que afeta diretamente a qualidade e a continuidade das práticas pedagógicas na modalidade. Nas entrevistas, foi recorrente o relato de que os(as) professores(as) atuam com base em sua experiência prática, muitas vezes

sem acesso a materiais didáticos sistematizados ou programas institucionais permanentes de capacitação voltados à dança em cadeira de rodas.

Embora a CBDCCR tenha promovido, ao longo dos anos, cursos de formação e oficinas durante os SIDCR, os relatos indicam que essas iniciativas, apesar de importantes, apresentam limitações — especialmente quanto à profundidade dos conteúdos práticos e à ausência de continuidade entre as ações formativas.

Essa lacuna leva os profissionais a desenvolverem suas estratégias metodológicas de forma empírica, a partir de tentativa e erro, observação de colegas e trocas informais em eventos e campeonatos. Embora essa aprendizagem pela prática revele um potencial criativo e colaborativo relevante, ela também evidencia a falta de um respaldo técnico e científico que sustente o aprimoramento pedagógico contínuo dos professores.

A inexistência de diretrizes curriculares específicas, programas de extensão universitária estruturados ou formações certificadas gera insegurança e sobrecarga, especialmente para docentes iniciantes ou que atuam em regiões com menor acesso a redes de apoio. Essa desestruturação afeta ainda a legitimidade da Parada Dança enquanto campo formativo, dificultando sua inserção nos cursos de educação física, artes, pedagogia ou fisioterapia, onde poderia figurar como componente curricular ou eixo de pesquisa.

A limitação de cursos formais e de materiais pedagógicos configura, assim, uma barreira metodológica que fragiliza o trabalho docente na Parada Dança. Para Ferreira (2003) e Barreto (2011), a formação empírica, embora potente e reveladora de saberes legítimos, não substitui políticas estruturadas de qualificação, indispensáveis à consolidação da modalidade como campo pedagógico.

A ausência de uma formação contínua e articulada também dificulta a construção de referenciais comuns entre os grupos, comprometendo a articulação nacional, a produção compartilhada de conhecimento e o reconhecimento institucional da modalidade. Superar essa barreira demanda investimento em políticas públicas de formação continuada, fortalecimento das parcerias com universidades e produção de materiais didáticos que reconheçam a especificidade técnica, pedagógica e artística da dança esportiva adaptada.

BARREIRA 4 – Descontinuidade dos grupos

A instabilidade na manutenção de grupos de Paradaça foi identificada como uma barreira frequente nos diferentes contextos pesquisados. Diversos(as) entrevistados(as) relataram que a trajetória de suas companhias foi marcada por interrupções, dissoluções temporárias e tentativas de retomada, frequentemente associadas à falta de recursos, à ausência de apoio institucional e às dificuldades enfrentadas pelos próprios praticantes.

Entre os fatores que levam à descontinuidade, destacam-se a evasão por motivos de saúde, questões familiares, deslocamento geográfico, exigências profissionais dos participantes e, sobretudo, a desmotivação gerada pela ausência de perspectivas de crescimento na modalidade. Professores relatam que muitos alunos, mesmo engajados, acabaram se afastando devido à sobrecarga de suas rotinas pessoais ou à frustração diante de promessas não cumpridas de apoio ou visibilidade.

Por outro lado, a manutenção dos grupos depende quase exclusivamente da presença contínua de professores altamente comprometidos, o que torna os coletivos vulneráveis a afastamentos ou mudanças pessoais desses profissionais. Em vários relatos, fica evidente que o encerramento de turmas ocorreu quando o(a) docente responsável precisou se ausentar, não havendo mecanismos de substituição, apoio técnico ou estrutura institucional que garantisse a continuidade das atividades.

Essa fragilidade compromete a construção de vínculos pedagógicos duradouros, dificulta o planejamento a médio e longo prazo e desmobiliza as redes de apoio formadas entre os alunos e suas famílias. Além disso, a repetição de ciclos de interrupção e recomeço impede o desenvolvimento técnico e artístico das companhias, limitando sua participação em eventos, sua visibilidade local e seu reconhecimento institucional.

A descontinuidade dos grupos decorre da instabilidade das políticas e da ausência de estrutura de apoio, elementos que se configuram como barreiras institucionais recorrentes na prática esportiva adaptada. Diniz; Barbosa; Santos (2009) já destacavam que as desigualdades estruturais afetam diretamente o direito de permanência e participação de pessoas com deficiência.

A descontinuidade dos grupos revela, portanto, a urgência de políticas e estruturas de suporte que assegurem a permanência das práticas para além da vontade e da disponibilidade individual de professores. A consolidação da Paradaça como campo formativo e artístico requer estabilidade, regularidade e apoio continuado para que os coletivos não apenas existam, mas prosperem ao longo do tempo.

BARREIRA 5 – Sobrecarga dos professores

A ausência de equipes multiprofissionais e de suporte institucional formal impõe aos professores da Paradaça uma sobrecarga de funções que ultrapassa o papel pedagógico convencional. Em quase todos os contextos analisados, os(as) docentes relatam atuar de forma solitária na gestão dos grupos, acumulando responsabilidades que vão da criação coreográfica à mediação de conflitos, passando por funções logísticas, emocionais e administrativas.

Essa polivalência forçada inclui, muitas vezes, o desempenho de tarefas que demandariam formação específica, como o acompanhamento psicossocial dos alunos, orientações relacionadas à saúde física, intervenções de reabilitação, adaptação de equipamentos e gestão de demandas familiares. A inexistência de fisioterapeutas, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e técnicos esportivos na maioria dos grupos restringe a possibilidade de atendimento integral às necessidades dos(as) dançarinos(as), especialmente daqueles com maior grau de comprometimento funcional.

Professores também relataram o cansaço acumulado por se responsabilizarem não apenas pelas aulas, mas por toda a articulação externa necessária para manter o grupo em funcionamento — como buscar parcerias, captar recursos, organizar viagens para eventos e realizar inscrições. Essa sobrecarga leva, em muitos casos, à desistência ou ao afastamento gradual de profissionais experientes, o que impacta diretamente na continuidade e na qualidade das práticas oferecidas.

A sobrecarga imposta aos professores pela ausência de equipes de apoio revela uma lógica de individualização do trabalho pedagógico, que contraria a perspectiva inclusiva defendida por Mantoan (2015), para quem a mediação docente deve ser sustentada por uma rede de apoio interdisciplinar. Também Sasaki (2009) aponta a importância de condições estruturadas para garantir acessibilidade plena.

Superar essa barreira exige a criação de políticas públicas que garantam a atuação de equipes interdisciplinares, o reconhecimento da complexidade do trabalho docente na dança adaptada e a valorização profissional dos agentes envolvidos.

BARREIRA 6 – Invisibilidade social da modalidade

A Paradaça ainda ocupa um lugar de invisibilidade no imaginário coletivo, nas políticas públicas e nos sistemas formais de cultura, esporte e educação. Alguns

entrevistados relataram que tiveram contato com a dança em cadeira de rodas por acaso — em apresentações pontuais, reportagens esparsas ou indicações informais. As observações realizadas pelo pesquisador durante os campeonatos também evidenciaram que, apesar da qualidade das apresentações e do empenho dos participantes, o público presente poderia ser significativamente maior.

No campo legal, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) garante o direito à participação cultural e esportiva em igualdade de condições. A persistência da invisibilidade, entretanto, indica a necessidade de estratégias de divulgação e inclusão da modalidade em currículos e circuitos culturais, como forma de legitimar pública e institucionalmente a Paradaança.

Alguns dos entrevistados relataram que tiveram contato com a dança em cadeira de rodas por acaso, seja por meio de apresentações pontuais, reportagens esparsas ou indicações informais. Esse dado revela a ausência de canais de divulgação, de políticas de visibilidade e de inclusão da modalidade nas programações culturais, nos meios de comunicação e nos sistemas educacionais. A falta de conhecimento generalizado sobre sua existência reforça estereótipos e limita o alcance social da Paradaança, especialmente entre pessoas com deficiência que poderiam se beneficiar da prática, mas sequer sabem que ela existe.

Em adendo, as observações realizadas pelo pesquisador durante os campeonatos, foi possível constatar que, apesar da qualidade das apresentações e do empenho dos participantes, o número de espectadores presentes poderia ser significativamente maior.

A invisibilidade também se expressa na escassa representação da modalidade nos currículos acadêmicos e na produção científica, o que contribui para sua marginalização nos espaços de formação docente, nos editais de cultura e nos programas de incentivo ao paradesporto. Em consequência, a modalidade enfrenta dificuldade de legitimação tanto no campo artístico quanto no esportivo, permanecendo em uma zona ambígua que enfraquece seu potencial institucional.

A invisibilidade da Paradaança como prática esportiva e artística constitui uma barreira atitudinal e cultural. Como destacam Ferreira (2003) e Diniz; Barbosa; Santos (2009), o estigma social e a desinformação sobre a deficiência restringem o acesso e o reconhecimento dessas práticas como legítimas.

Além de restringir oportunidades de crescimento e apoio, a invisibilidade afeta diretamente a autoestima dos(as) praticantes e a motivação dos grupos. A ausência

de reconhecimento público contribui para o sentimento de isolamento, desimportância e descontinuidade, especialmente quando se compara o espaço dado a outras práticas artísticas e esportivas. Superar essa barreira implica mobilizar estratégias que promovam a Paradaça como campo legítimo, criativo e político, dotado de linguagem própria e relevância social.

BARREIRA 7 – Barreiras logísticas e financeiras dos alunos

As dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) para frequentar as aulas e participar de eventos foram mencionadas nas entrevistas como entraves concretos e recorrentes à permanência na Paradaça. Essas barreiras logísticas e financeiras operam de forma direta sobre o cotidiano dos praticantes, restringindo seu acesso às atividades e, em muitos casos, provocando afastamentos involuntários.

Entre os obstáculos mais citados estão os custos com transporte até os locais de ensaio, a ausência de acompanhantes ou cuidadores, a dificuldade em arcar com alimentação nos dias de atividades prolongadas e a impossibilidade de custear roupas e figurinos adequados. Esses aspectos tornam-se ainda mais desafiadores quando se trata de participar de campeonatos em outras cidades, que envolvem despesas com passagens, hospedagem e alimentação — muitas vezes inacessíveis para alunos(as) e suas famílias.

A inexistência de políticas públicas que assegurem o transporte acessível e gratuito para atividades extracurriculares, bem como a ausência de programas de incentivo à prática artística e esportiva para pessoas com deficiência, acentuam a desigualdade de condições entre os praticantes. Em alguns relatos, alunos deixaram de participar de eventos importantes ou de continuar nas aulas por não conseguirem se deslocar sozinhos ou por dependerem da disponibilidade eventual de familiares.

A análise das entrevistas com professores, atletas e técnicos revelou que a consolidação da Paradaça no Brasil depende de uma complexa rede de suportes cotidianos e, ao mesmo tempo, enfrenta múltiplas barreiras que limitam seu desenvolvimento. Tais elementos, organizados neste capítulo a partir de categorias empíricas, demonstram que a modalidade é sustentada por uma pedagogia colaborativa, afetiva e territorializada, que se realiza mesmo diante da fragilidade das políticas públicas.

Entre os suportes, destacam-se o papel central dos vínculos interpessoais, as metodologias sensíveis às singularidades dos sujeitos, a troca de saberes nos eventos

e o compromisso ético dos professores com a continuidade dos grupos. Também se evidenciaram o envolvimento ativo das famílias, a colaboração com universidades e a aprendizagem empírica como forma legítima de construção do conhecimento. Esses fatores, ao atuarem como dispositivos de permanência, pertencimento e coautoria, dialogam diretamente com a concepção de inclusão como transformação ética e pedagógica (Mantoan, 2015) e com a noção de acessibilidade ampliada (Diniz; Barbosa; Santos, 2009), que transcende os aspectos arquitetônicos para abarcar dimensões sociais, políticas e culturais.

Por outro lado, as barreiras apontadas evidenciam a ausência de políticas públicas estruturantes, a precariedade da infraestrutura, a inexistência de formação sistematizada, a sobrecarga docente e a instabilidade na manutenção dos grupos. Essas condições geram desigualdades de acesso, insegurança institucional e descontinuidade das práticas — elementos que violam o direito à participação plena, conforme garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Além disso, a invisibilidade simbólica da modalidade e as barreiras econômicas enfrentadas pelos alunos revelam estigmas e desigualdades estruturais que, como observam Ferreira (2003) e Sasaki (2009), só podem ser enfrentadas por meio de políticas intersetoriais e ações educativas que reconheçam a complexidade dos processos inclusivos.

Nesse contexto, a experiência discursiva dos sujeitos evidencia diferenças de registro: no discurso dos professores, a falta é denunciada politicamente; nos atletas, a falta é vivida corporalmente. O sofrimento converte-se em silêncio, cansaço ou resistência individual. Compreender os suportes e barreiras, portanto, implica reconhecer a Paradaça como campo tensionado por disputas de reconhecimento, investimento e permanência. Mais do que um levantamento diagnóstico, este capítulo oferece uma leitura crítica da acessibilidade como ação intencional e compartilhada, exigindo o fortalecimento de redes colaborativas, investimento em formação docente e compromisso público com condições equitativas de participação, em consonância com o marco teórico e legal adotado.

Assim, compreender os suportes e barreiras da Paradaça implica reconhecer a prática como um campo tensionado por disputas de reconhecimento, investimento e permanência. Mais do que um levantamento diagnóstico, este capítulo propõe uma leitura crítica e política da acessibilidade, entendida não como condição natural de acesso, mas como ação intencional, planejada e compartilhada — entre sujeitos,

instituições e territórios. A consolidação da modalidade exige, portanto, o fortalecimento de redes colaborativas, o investimento em formação docente e o compromisso público com a garantia de condições equitativas de participação, tal como propõem os autores aqui discutidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Paradaça no Brasil evidencia um percurso singular de consolidação institucional, pedagógica e cultural. Longe de ser resultado de um planejamento linear, esse processo se configurou em meio a redes de afetos, resistências e trocas, nas quais professores, alunos, técnicos, famílias, universidades e a Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR) desempenharam papéis decisivos. Ao longo das últimas décadas, a modalidade deixou de ser uma prática restrita a iniciativas isoladas para tornar-se um campo de ensino, pesquisa e extensão reconhecido, ainda que permeado por desafios de continuidade e de apoio institucional.

O objetivo geral desta tese — sistematizar e analisar as práticas histórico-pedagógicas da Paradaça no Brasil — foi atingido a partir da articulação de três frentes investigativas. Primeiramente, descreveu-se o processo de inserção, implementação e consolidação da modalidade no país, destacando a atuação da CBDCR e suas articulações nacionais e internacionais. Em seguida, analisaram-se as práticas pedagógicas e os estilos de ensino adotados por professores e técnicos, evidenciando as estratégias de adaptação, organização das aulas e recursos empregados, interpretados à luz da teoria de Mosston e Ashworth. Por fim, identificaram-se os suportes e barreiras que atravessam a experiência formativa de docentes e praticantes, revelando tanto os fatores que sustentam a modalidade quanto os limites que dificultam seu fortalecimento.

Os resultados indicaram que a Paradaça se constituiu a partir de uma dinâmica de entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão, potencializada pela realização de cursos, simpósios e campeonatos promovidos pela CBDCR e apoiados por universidades públicas e privadas. Esses espaços funcionaram como instâncias formativas e de difusão, ao mesmo tempo em que garantiram visibilidade e legitimidade à prática. No campo pedagógico, observou-se a predominância de estilos de ensino reprodutivos, ainda que permeados por momentos de improvisação, descoberta guiada e coautoria dos alunos, revelando a riqueza da prática docente na modalidade.

A análise dos suportes evidenciou a centralidade dos vínculos afetivos, da participação em eventos, da aprendizagem coletiva e da dedicação pessoal dos professores e famílias, bem como da parceria com universidades e núcleos locais. Já

as barreiras revelaram-se nas limitações de infraestrutura, na ausência de políticas públicas permanentes, na sobrecarga docente, na descontinuidade de grupos, nas dificuldades logísticas e financeiras dos praticantes e na invisibilidade social da modalidade. Esses aspectos, entretanto, não apagam a potência do campo, mas reforçam a necessidade de políticas e estruturas que assegurem sua continuidade.

Nesse horizonte, destaca-se também a aproximação do Brasil com a World Inclusive Dance Association (WIDA), instância internacional que organiza o Inclusive Dance (Mostra Mundial de Dança). A participação brasileira, com conquistas em diferentes categorias e a presença de dois jurados vinculados à CBDCCR na comissão avaliadora, sinaliza o reconhecimento da experiência nacional em circuitos globais. Embora essa dimensão não tenha constituído objeto direto desta pesquisa, sua menção permite compreender os desdobramentos atuais da modalidade e as perspectivas de futuro. A WIDA apresenta-se, assim, como um espaço alternativo de visibilidade e legitimação internacional, especialmente diante dos desafios de consolidação da Paradaça como modalidade paralímpica.

Mais do que destacar a escassez de produções acadêmicas, esta tese buscou valorizar o que já foi construído e evidenciar o processo de desenvolvimento da Paradaça como campo de saber e prática pedagógica no Brasil. O que emerge não é apenas um inventário de carências, mas a demonstração de como a modalidade se consolidou em diálogo com experiências globais e locais, pela força do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, e pelo compromisso ético e político de professores, alunos e técnicos.

Além dos aspectos analisados ao longo desta pesquisa, é importante reconhecer que a trajetória da Paradaça no Brasil está profundamente vinculada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. O ensino aparece na formação de professores e técnicos, tanto em cursos de curta duração quanto em programas de pós-graduação, e no trabalho pedagógico cotidiano junto a grupos e companhias. A pesquisa garante a sistematização dessas experiências, permitindo que práticas sejam registradas, interpretadas e transformadas em conhecimento acessível à comunidade acadêmica e científica. A extensão, por sua vez, sustenta a interface com a sociedade, viabilizando eventos, campeonatos, oficinas e mostras que ampliam o alcance da modalidade. A compreensão da Paradaça como prática histórico-pedagógica só é possível porque esses três eixos se entrelaçam de forma

contínua, articulando universidade e comunidade em redes de cooperação, formação e difusão.

Esta investigação portanto, confirma a tese anunciada na introdução: a trajetória histórico-pedagógica da Paradaça no Brasil configura-se como um processo contínuo, impulsionado pela Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR), pelo engajamento de professores e técnicos em diferentes territórios e pelo papel das universidades na formação, pesquisa e difusão da modalidade. Embora inspirada inicialmente no modelo europeu da Dança Esportiva em Cadeira de Rodas (DECR), a Paradaça foi progressivamente ressignificada no contexto brasileiro, originando práticas formativas e metodologias próprias, construídas pela experiência e pelo diálogo entre sujeitos diversos.

Conclui-se, portanto, que a Paradaça no Brasil deve ser compreendida como um campo histórico-pedagógico em construção, que articula dimensões artísticas, esportivas, educativas e culturais. Sua consolidação futura depende do fortalecimento das redes já existentes, do compromisso das universidades e da ampliação das políticas públicas de inclusão e acessibilidade. Ao sistematizar esse percurso, esta tese contribui não apenas para a valorização da modalidade, mas também para o reconhecimento da diversidade de corpos, saberes e experiências que a sustentam, afirmando a Paradaça como expressão legítima de formação, cidadania e transformação social.

Apesar da amplitude das análises empreendidas, esta pesquisa apresenta limitações inerentes à sua natureza qualitativa e ao recorte adotado. As observações e entrevistas concentraram-se em contextos específicos e em períodos delimitados, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para o conjunto da Paradaça brasileira. Além disso, a disponibilidade de registros institucionais da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCR) e de documentação histórica variou conforme os períodos analisados, implicando lacunas na reconstituição de determinados eventos e trajetórias. Reconhece-se também que as práticas pedagógicas observadas refletem estilos e dinâmicas próprias de cada professor e grupo, condicionadas por realidades locais e por recursos desiguais. Tais limites, entretanto, não comprometem a consistência das interpretações, mas indicam caminhos promissores para futuras investigações que possam ampliar o número de participantes, explorar comparativamente diferentes regiões e aprofundar a análise longitudinal do desenvolvimento da Paradaça no país.

A trajetória acadêmica do autor se entrelaça de forma orgânica com o percurso investigativo aqui apresentado. Desde a graduação em Educação Física, quando teve o primeiro contato com a Dança em Cadeira de Rodas em 2004, sua inserção no campo foi marcada pela vivência direta com a modalidade — como pesquisador, docente e colaborador em eventos da Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR). Esse envolvimento, mantido ao longo de mais de duas décadas, contribuiu para a constituição de um olhar sensível e comprometido com a formação de professores e com o reconhecimento da Paradaça como campo histórico-pedagógico. O percurso acadêmico, que transita entre a pesquisa, o ensino e a extensão, sustenta o caráter reflexivo desta tese, na medida em que o pesquisador, ao sistematizar sua própria experiência e a de outros sujeitos da prática, reafirma o valor do conhecimento produzido na e pela experiência. Assim, o estudo consolida-se também como expressão de uma trajetória que alia rigor científico e compromisso ético com a inclusão, a docência e a construção de saberes sobre o corpo em movimento.

Ao final desta jornada, reafirma-se o compromisso com o fortalecimento de redes, com a escuta qualificada e com práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem os corpos em movimento. Que esta pesquisa possa inspirar novas danças, outras narrativas e múltiplas formas de produzir ciência — com os pés no chão e as rodas em cena.

REFERÊNCIAS

- AGARONNIK, N. Musical Chairs: Using Wheelchair Ballroom Dance in Disability Education. **JAMA**, 320, n. 1, p. 14-15, Jul 3 2018.
- AKIMASA, K.; ONO, H. Introduction of Wheelchair Dance into Physical Education Classes at Medical College. **Kawasaki Ikaishi Arts & Sci**, 36, p. 27-37, 2010.
- ALIBERTI, S.; CERUSO, R.; LIPOMA, M. Modification of the wheelchair sports dance classification system for a fair competition **Journal of Physical Education and Sport**, 21, n. 1, p. 675-680, 2021.
- ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BOMFIM, Soyane de Azevedo Vargas do. Método Holos de dança-teatro inclusiva com cadeira de rodas. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; GLANZMANN, José Honório; PAULA, Otávio Rodrigues de (orgs.). **Dança em cadeira de rodas: métodos, diretrizes e experiências**. [S.l.]: NGIME, 2025. (no prelo).
- AUSUBEL, David P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2000.
- BARRETO, M. A. **Dança esportiva em cadeira de rodas: construção / constituição, equívocos e legitimidade**. Dissertação de Mestrado em Educação Física – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- BARRETO, Michelle Aline. Dificuldades de implantação e desenvolvimento da dança esportiva em cadeira de rodas no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1. Acesso em: 6 maio 2025.
- BARRETO, Michelle Aline; DE PAULA, Otávio Rodrigues; FERREIRA, Eliana Lucia. ESTUDO DAS VARIÁVEIS MOTORAS EM ATLETAS DA DANÇA ESPORTIVA EM CADEIRA DE RODAS. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 18, n. 2, p. 5-10, 2010.
- BARRETO, Michelle Aline; FERREIRA, Eliana Lucia. Dança esportiva em cadeira de rodas: a história contada pelas vozes de quem dança. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 8, n. 3, p. 1-10, 2011. Acesso em: 6 maio 2025.
- BEGOSSI, Tuany Defaveri; MAZO, Janice Zarpellon. O processo de institucionalização do esporte para pessoas com deficiência no Brasil: uma análise legislativa federal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2989-2997, 2016.
- BELGO, Karla Mesquita. **A trajetória da mulher no paradesporto brasileiro**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.
- BERTHIAUME, J.; CHERRIERE, C.; OUELLET, B.; ÉTHIER, L.; RUSHTON, P. W.; LEMAY, M.; BEST, K. L. *Wheelchair Dance: Exploring a Novel Approach to Enhance Wheelchair Skills, Belongingness and Inclusion among Children with Mobility Limitations*. **Disabilities**, v. 4, n. 1, p. 212–227, 2024. doi:10.3390/disabilities4010014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Plano Nacional do Esporte: 2011-2022**. Brasília: Ministério do Esporte, 2011.

BROYER, N. R. Reinforcing Zionist ableism in Israeli wheelchair folk dancing. **Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance**, 22, n. 3, p. 332-338, 2017.

CALLUPE LUNA, J.; MARTINEZ ROCHA, J.; MONACELLI, E.; FOGGEA, G. *et al.* WISP, Wearable Inertial Sensor for Online Wheelchair Propulsion Detection. **Sensors (Basel)**, 22, n. 11, Jun 1 2022.

CARMO, Apolônio Abadio do. Deficiência física: a sociedade cria, recupera e discrimina. **Brasília: Escopo**, 1991.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Portal Educação Paralímpica**. Disponível em: <https://www.educacaoparalimpica.org.br>. Acesso em: 24 maio 2025.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS (CBDCCR). *Institucional*. Disponível em: <https://www.cbdcrc.org.br/wordpress/institucional>. Acesso em: 6 maio 2025.

COSTA, Israel Teoldo et al. Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil**. Shape Editora e Promoções Ltda., 2005.

CRUZ, A. O. C. S. Dança esportiva em cadeira de rodas: ambiente multicultural propício para o desenvolvimento da Educação Matemática. **REMATEC**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 27-31, 2008. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/412>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CRUZ, Anete Otília Cardoso de Santana. **Simetria na dança: vestígios matemáticos na prática da dança esportiva em cadeira de rodas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2009.

DEPAUW, K. P.; GAVRON, S. J. **Disability and Sport**. Champaign: Human Kinetics, 2005.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009.

DINOLD, Maria; KOLB, Michael. Pedagogia do esporte. In: HAAG, Herbert; KESKINEN, Kari; TALBOT, Margaret (eds.). **Diretório da ciência desportiva**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2016. p. 91–96.

FACUNDO, Lucas Alves et al. Trajetória profissional de treinadores no contexto do esporte paralímpico. **Movimento**, v. 25, p. e25034, 2019.

FERREIRA, E. F.; FERREIRA, M. B. R. A possibilidade do movimento corporal na dança em cadeira de rodas. **R. bras. Ci.e Mov**, 12, n. 4, p. 13-17, 2004.

FERREIRA, E. L. (Org.). **Corpo-movimento-deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. 2003. 268f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, 2003.

FERREIRA, E. L. **Dança em cadeira de rodas**: o sentido da dança como linguagem não-verbal. 1998. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, 1998.

FERREIRA, E. L.. **Dança em cadeira de rodas**. In: FERREIRA, Eliana Lucia. (Org.). Atividade Física para as pessoas com deficiência física. 11ed. Juiz de Fora: UFJF, 2008, v. 1, p. 240-280.

FERREIRA, Eliana Lúcia. ESPECIFICIDADES DO MOVIMENTO CORPORAL DA DANÇA ESPORTIVA EM CADEIRA DE RODAS. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 24, n. 2, p. 326-337, 2023.

FERREIRA, Eliana Lucia; ROCHA FERREIRA, Maria BR. A possibilidade do movimento corporal na dança em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 4, p. 13-18, 2004.

FREITAS, Alessandro. **ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA DANÇA ESPORTIVA EM CADEIRA DE RODAS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba Física. Piracicaba, p.167. 2007.

FREITAS, Maria do Carmo Rossler; TOLOCKA, Rute Estanislava. Desvendando as emoções da dança esportiva em cadeiras de rodas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 41-46, 2005.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, p. 115-127, 2018.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência eo ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014. DOI: 10.4025/reveducfis.v25i1.21088.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODWIN, D. L.; KROHN, J.; KUHNLE, A. Beyond the wheelchair: the experience of dance. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 21, p. 229-247, 2004.

GREGORY, D. Reactions to Ballet with Wheelchairs: Reflections of Attitudes toward People with Disabilities. **J Music Ther**, 35, n. 4, p. 274-283, 1998.

HAMMER, G. A Pirouette with the Twist of a Wheelchair: Embodied Translation and the Creation of Kinesthetic Commensurability. **American Anthropologist**, 0, n. 0, p. 1-13, 2021.

HILL, K. **Dance for Physically Disabled Persons: A Manual for Teaching Ballroom, Square, and Folk Dances to Users of Wheelchairs and Crutches**. Washington, D.C.: ERIC, 1976. 113 p. 447AH50022.

HOLLIDAY, Oscar Jara et al. Para sistematizar experiências. **Brasília: MMA**, v. 2, p. 1-128, 2006.

HOLLIDAY, Óscar Jara. La sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara Holliday. **Perspectivas**, n. 18, p. 1-18, 2019.

HOLLIDAY, Óscar Jara. Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. **F (x)= Educación Global Research**, v. 1, p. 56-70, 2012.

HONG, M.; EARHART, G. M.; KIRATLI, B. J. OUTCOMES OF SHORT-TERM PARTICIPATION IN WHEELCHAIR DANCING FOR INDIVIDUALS WITH SPINAL CORD INJURIES: A PILOT STUDY. **The Journal of Spinal Cord Medicine**, 36, n. 5, p. 563-564, 2013.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INTERNATIONAL DANCE TEACHERS ASSOCIATION (IDTA). Theory of Wheelchair Dance. 2014.

INTERNATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE. IPC transfers Para dance sport to World Abilitysport. 2023. Disponível em: <https://www.paralympic.org/news/IPC-transfers-para-dance-sport-world-abilitysport>. Acesso em: 02 maio 2025.

KROMBHOLZ, G. Wheelchair dance: wheelchair dance sport. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS. **Campinas: RVieira**, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MASTERS, B.; KIRATLI, B. J.; HONG, M. Physical Benefits in Dancers with Spinal Cord Injury Participating in Six Week Mixed Ability Latin Dance Class. **Neurological Rehabilitation**, 5, n. 95, p. 236-236, 2013.

MENDOZA-SANCHEZ, S.; MURILLO-GARCIA, A.; LEON-LLAMAS, J. L.; SANCHEZ-GOMEZ, J. *et al.* Neurophysiological Response of Adults with Cerebral Palsy during Inclusive Dance with Wheelchair. **Biology (Basel)**, 11, n. 11, Oct 22 2022.

MENGELKOCH, L. J.; HIGHSMITH, M. J.; MORRIS, M. L. Comparison of the Metabolic Demands of Dance Performance Using Three Mobility Devices for a Dancer with Spinal Cord Injury and an Able-Bodied Dancer. **Medical Problems of Performing Artists**, 29, n. 3, p. 163-167(165), 2014.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

MILISTETD, Michel et al. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.

MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. *Teaching Physical Education*. 1st Online Edition. Spectrum Institute for Teaching and Learning, 2008.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 14, n. 2, 2013. DOI: 10.36311/2674-8681.2013.v14n2.3612. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3612>. Acesso em: 24 maio. 2025.

MYNAR, M. Wheelchair Dancing. **APA in practice**, 6, n. 1, 2015.

NAKAZAWA, K. et al. Paralympic brain: compensation and reorganization of a damaged human brain with intensive physical training. **Sports**, Basel, v. 8, n. 4, p. 46, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2075-4663/8/4/46>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório do Secretário-Geral sobre o esporte para o desenvolvimento e a paz*. Nova York: ONU, 2024. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/dspd/2024-sport-report>. Acesso em: 2 maio 2025.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PAULA, Otávio Rodrigues de. **Intensidade de esforço na competição de dança esportiva em cadeira de rodas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2010.

PAULA, Otávio Rodrigues de; FERREIRA, Eliana Lúcia. Concentração de lactato na dança esportiva em cadeira de rodas. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, v. 13, supl. "I Simpósio Paradesportivo Paulista", p. 93–96, 2014.

PAULA, Otávio Rodrigues et al. Carga física da dança esportiva em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 1, p. 11-19, 2011.

PEREIRA, J. A.; PAIVA, I. M. R.; FERREIRA, E. L. Perfil de campeões da dança esportiva em cadeira de rodas. **HU Revista**, [S. l.], v. 38, n. 1 e 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/1724>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PIVTORAK, A. N. ANALYSIS OF THE AUTHOR'S PROGRAM FOR SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF MIDDLE-AGE DISABLED PEOPLE BY MEANS OF BALL CHOREOGRAPHY "DANCES IN WHEELCHAIRS". **Bulletin of Tomsk State University**, 457, p. 214-220, 2020.

QUINLAN, M. M.; HARTER, L. M. Meaning in Motion: The Embodied Poetics and Politics of Dancing Wheels. **Text and Performance Quarterly**, 30, n. 4, p. 374-395, 2010.

RAMALHO, Naiara de Sousa. et al. A história do Brasil nos Jogos Paralímpicos de Verão. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. e9932-e9932, 2024.

RESENDE, H. G.; ROSAS, A. S. Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: CBDCCR, 2011. p. 101-196.

RODRIGUES, D. **As dimensões de adaptação de atividades motoras**. In: Atividade motora adaptada: alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ROSSI, P.; VAN MUNSTER, M. A. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**, 19, n. 4, p. 181-205, 2013.

ROSSI, Patricia; VAN MUNSTER, Mey de Abreu. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 181-205, 2013.

SANTOS, Luiz Gustavo Teixeira Fabricio. et al. Evolução histórica da participação do Brasil nos jogos paralímpicos de verão. **Motricidade**, v. 18, n. 3, p. 438-448, 2022.

SAPEZINSKIENE, L. S., A.; Svediene, L; SORAKA, A.; SVEDIENE, L. Dance Movement Impact on Independence and Balance of People with Spinal Cord Injuries During Rehabilitation. **International Journal of Rehabilitation Research**, 1, 32, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SHACKLETON, C.; SAMEJIMA, S.; MILLER, T.; HOSSEINZADEH, A. *et al.* May I Have This Dance: A Case-Series on the Acute Cardiometabolic Demand of Wheelchair Dancing in Recreational Dancers with Spinal Cord Injury. **Med Probl Perform Art**, 37, n. 4, p. 269-277, Dec 2022.

SHAPIRO, J. Dancing wheelchairs: an innovative way to teach medical students about disability. **Am J Med**, 124, n. 9, p. 886-887, Sep 2011.

SHERRILL, C. **Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan**. New York: McGraw-Hill, 2004.

SILVA, Anselmo de Athayde Costa et al. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 679-687, 2013.

SIQUEIRA, Luciana Carla Ramos. Método LAS: possibilidades para prática da dança em cadeira de rodas. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; GLANZMANN, José Honório; PAULA, Otávio Rodrigues de (orgs.). **Dança em cadeira de rodas: métodos, diretrizes e experiências**. [S.l.]: NGIME, 2025. (no prelo).

SOARES, T. C. M. et al. O desenvolvimento do paradesporto no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 28, e80791, 2025.

TAKEDA, M.; MOCHIZUKI, S.; MINAMIZAWA, K. Development of Wheelchair Dance Game using Wheel Rotation Speed as Input. In: VRIC '17: Virtual Reality International Conference - Laval Virtual, 2017, France. **1**. Association for Computing Machinery New York NY United States, DOI: 10.1145/3110292.3110312.

TERADA, K.; SATONAKA, A.; TERADA, Y.; SUZUKI, N. Training effects of wheelchair dance on aerobic fitness in bedridden individuals with severe athetospastic cerebral palsy rated to GMFCS level V. **Eur J Phys Rehabil Med**, 53, n. 5, p. 744-750, Oct 2017.

TEIXEIRA, C. F.; DUFFLES, V. S.; LEUCAS, C. Infraestrutura e acessibilidade em eventos esportivos para pessoas com deficiência: uma análise da percepção dos participantes. **Revista da ABRAGESP**, v. 3, n. 2, p. 44-59, 2023. Disponível em: <https://www.revistaabragesp.org.br/index.php/home/article/download/32/34/159>. Acesso em: 7 set. 2025.

TERADA, K.; SATONAKA, A.; WADA, M.; TERADA, Y. *et al.* Nutritional aspects of a year-long wheelchair dance intervention in bedridden individuals with severe athetospastic cerebral palsy rated to GMFCS level V. **Gazzetta Medica Italiana Archivio per le Scienze Mediche**, 177, n. 7-8, p. 360-366, 2018.

TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a prática**, v. 21, n. 1, 2018.

UNIFESP. **Mulheres no Paradesporto**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2024. Disponível em:

https://paradesporto.unifesp.br/producao/conteudo/Mulheres_no_Paradesporto.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

VALERIO, Danilo Lutiano. Manifestações práticas do esporte adaptado e paralímpico no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência. In: **Demarcando Mudanças Sociais: Intercursos de Tensões em Diferentes Contextos**. Blucher Open Access, 2024. p. 138-149.

VILLIERS, D.; VAN ROOYEN, F. C.; BECK, V.; CALITZ, Y. *et al.* Wheelchair dancing and self-esteem in adolescents with physical disabilities. **South African Journal of Occupational Therapy**, 43, n. 2, 2013.

WINCKLER, Ciro et al. Pedagogia do Paradesporto. **PEDAGOGIA DO PARADESPORTO**, v. 10, 2023.

WINNICK, Joseph P.; PORRETTA, David L. **Adapted physical education and sport**. Human Kinetics, 2016.

WORLD PARA DANCE SPORT. New look for World Para Dance Sport. 2024. Disponível em: <https://paradancesport.org/new-look-for-world-para-dance-sport>. Acesso em: 02 maio 2025.

ZITOMER, M. R.; REID, G. To be or not to be – able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. **Research in Dance Education**, 12, n. 2, p. 137-156, 2011.

APÊNDICE A – Roteiro Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DANÇA EM CADEIRA DE RODAS

Introdução e Consentimento

Apresentação do entrevistador e objetivo da pesquisa.

Explicação sobre a gravação da entrevista e o uso das informações.

Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Explicação sobre a dinâmica da entrevista:

“Esta é uma conversa aberta. Sinta-se à vontade para responder no seu tempo e, caso não queira responder alguma pergunta, podemos seguir para a próxima.”

Perfil do Entrevistado

QUEM É VOCÊ? Nome e idade (caso o entrevistado se sinta confortável em informar).

Formação acadêmica e profissional.

Tempo de experiência no ensino da Dança em Cadeira de Rodas (DCR).

Como começou a trabalhar com a modalidade?

Métodos e Estratégias de Ensino

Como você estrutura suas aulas de DCR?

Quais métodos ou abordagens pedagógicas utiliza no ensino da dança para cadeirantes?

Como ocorre o processo de adaptação dos passos de dança para diferentes tipos de deficiência?

Como você trabalha aspectos como ritmo, expressão corporal e musicalidade com seus alunos?

O ensino da DCR segue algum método padronizado ou cada professor desenvolve sua própria abordagem?

Preparação Técnica e Física dos Alunos

Há um preparo físico complementar para os alunos, como fortalecimento e alongamento?

Como você trabalha a postura e a movimentação na cadeira de rodas durante as aulas?

Você percebe diferenças entre alunos iniciantes e experientes na execução dos movimentos?

Que tipo de feedback você dá aos alunos para melhorar o desempenho técnico e artístico?

Formação e Capacitação de Professores

Como foi sua formação para ensinar DCR? Quais cursos ou referências foram importantes?

Você acredita que há materiais didáticos suficientes para o ensino da modalidade?

O que você recomendaria para um professor que deseja começar a ensinar DCR?

Há trocas de experiências entre professores para aprimorar o ensino da DCR?

Competições e Avaliação Técnica

Você já preparou alunos para competições? Como funciona esse processo?

Como são avaliadas as performances em campeonatos de DCR?

Existe uma padronização nos critérios de avaliação ou há variações entre eventos?

Como você orienta seus alunos a lidarem com o aspecto competitivo da dança?

Inclusão, Desafios e Barreiras Estruturais

Quais são os maiores desafios no ensino da DCR no Brasil?

Como você enxerga o nível de acessibilidade dos espaços de ensino e treinamento?

Você acredita que a DCR é verdadeiramente inclusiva ou ainda há barreiras a serem superadas?

O que poderia ser feito para melhorar a estrutura e o suporte para professores e alunos de DCR?

Perspectivas Futuras para a DCR

Como você vê o futuro da Dança em Cadeira de Rodas no Brasil?

O que falta para a modalidade crescer e ganhar mais reconhecimento?

Você acredita que a DCR poderia se tornar um esporte paralímpico?

Quais iniciativas poderiam fortalecer a modalidade e atrair mais professores e alunos?

Considerações Finais

Algum aspecto importante que não foi abordado e que você gostaria de destacar?

Mensagem que gostaria de deixar para outros professores e interessados na modalidade.

Agradecimento pela participação e reforço sobre o uso da entrevista na pesquisa.

APÊNDICE B – ROTEIRO OBSERVAÇÕES

Roteiro de Observação: Aulas de Dança em Cadeira de Rodas - Modalidade Paradesportiva

1. Data e Horário da Observação:

Data: _____

Horário: _____

2. Contexto da Observação:

a) Local da Aula: _____

b) Número de Participantes: _____ (indicar professores e praticantes)

3. Descrição Geral:

a) Tema ou Enfoque da Aula: _____

b) Estrutura da Aula (aquecimento, núcleo da prática, alongamento, etc.):

4. Estratégias Pedagógicas:

5. Interações e Comunicação:

6. Adaptações e Inclusão:

7. Recursos Utilizados:

8. Avaliação e Feedback:

9. Observações Gerais:

10. Considerações Finais:

11. Assinatura do Observador:

ANEXO A – APROVAÇÃO CEP

UNIDADE DIVINÓPOLIS DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO FÍSICA DE ATLETAS BRASILEIROS DE PARA DANÇA ESPORTIVA

Pesquisador: OTAVIO RODRIGUES DE PAULA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74771423.8.0000.5115

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Minas Gerais Unidade Divinópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.439.959

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2224981” de 03/10/2023 e/ou do “Projeto_detalhado” de 04/10/2023 e/ou “TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CEP1”: Resumo, Hipótese, Metodologia, Critérios de Inclusão e Critérios de Exclusão.

A Para Dança Esportiva (PDE) é definida como uma modalidade paradesportiva adaptada da Dança de Salão que envolve pessoas com deficiência física permanente de membros inferiores usuários de cadeira de rodas. Os movimentos executados na PDE podem variar de acordo com o estilo de dança, o nível de habilidade do dançarino e a coreografia específica, mas geralmente incluem deslocamentos, giros, elevações e inclinações da cadeira de rodas. Situações que exigem dos atletas um nível de preparação física específica para o esporte. Porém, a carência de estudos abordando a avaliação das capacidades físicas em praticantes de PDE representa uma lacuna significativa no conhecimento científico nessa área. A compreensão detalhada dessas capacidades é essencial para o desenvolvimento de programas de treinamento específicos e personalizados, bem como para a elaboração de critérios de avaliação que permitam acompanhar o progresso dos dançarinos ao longo do tempo. Sendo assim, a presente pesquisa busca descrever as

Endereço: Av. Paraná, 3001, bloco 1, sala 116

Bairro: Jardim Belvedere

CEP: 35.501-170

UF: MG

Município: DIVINOPOLIS

Telefone: (37)3229-3582

E-mail: cep.divinopolis@uemg.br

UNIDADE DIVINÓPOLIS DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 6.439.959

pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "Relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº01/13, item XI.2.d.

O Comitê de Ética em Pesquisa só chancela os dados coletados após aprovação do projeto junto ao CEP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	RISCOS.docx	04/10/2023 18:54:38	Liliam Pacheco Pinto de Paula	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	04/10/2023 18:54:28	Liliam Pacheco Pinto de Paula	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E E ESCLARECIDO CEP1.docx	04/10/2023 18:52:27	Liliam Pacheco Pinto de Paula	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 2224981.pdf	03/10/2023 21:19:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Cemponato_DCR_0310.docx	03/10/2023 21:18:37	OTAVIO RODRIGUES DE PAULA	Aceito
Outros	checklist_pesq.pdf	03/10/2023 21:17:21	OTAVIO RODRIGUES DE PAULA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E E ESCLARECIDO CEP.docx	03/10/2023 21:06:36	OTAVIO RODRIGUES DE PAULA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEANUENCIA.pdf	03/10/2023 20:09:38	OTAVIO RODRIGUES DE PAULA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	03/10/2023 20:07:17	OTAVIO RODRIGUES DE PAULA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Paraná, 3001, bloco 1, sala 116

Bairro: Jardim Belvedere

CEP: 35.501-170

UF: MG

Município: DIVINOPOLIS

Telefone: (37)3229-3582

E-mail: cep.divinopolis@uemg.br