



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

GLEDSON OLÍMPIO PAGUNG SOUZA

**NA MESMA REDE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE
VOLEIBOL NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

VITÓRIA - ES
2025



GLEDSON OLÍMPIO PAGUNG SOUZA

**NA MESMA REDE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE
VOLEIBOL NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Capellini Rigoni

VITÓRIA - ES

2025



Ficha Catalográfica:

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S719m Souza, Gledson, 1983-
NA MESMA REDE: : UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE VOLEIBOL NUM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA / Gledson
Souza. - 2025.
(recurso não paginado). : il.

Orientadora: Ana Carolina Rigoni.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Inclusão escolar. 3. Pessoas com deficiência visual. 4. Esportes para pessoas com deficiência visual. I. Rigoni, Ana Carolina. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796




GLEDSON OLÍMPIO PAGUNG SOUZA

**NA MESMA REDE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE
VOLEIBOL NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**


Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Aprovado em: 26 de agosto de 2025.


MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI
Data: 04/11/2025 13:06:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Capellini Rigoni (orientadora)
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 ERINEUSA MARIA DA SILVA
Data: 03/11/2025 18:32:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Erineusa Maria da Silva (membro interno)
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 MARIA DAS GRACAS CARVALHO SILVA DE SA
Data: 03/11/2025 19:15:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (membro externo)
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Local: UFES – Vitória, ES.



AGRADECIMENTOS

Ao Autor da minha existência, que me desenhou tal como sou, com todas as minhas virtudes, limitações e inclinações – sejam elas para o acerto ou para o erro. É por Ele, para Ele e nEle que vivo e dedico este trabalho. Ao Deus do impossível, que escolhe os improváveis para sonhar e realizar aquilo que, humanamente, pareceria inalcançável.

À minha família, alicerce inabalável e força propulsora diante das adversidades e desafios da vida. À Regiane, mulher de sabedoria e entrega, que tantas vezes renuncia a si para que eu possa ser livre e seguir meus caminhos. Ao Ricardo, extensão da minha vida, reflexo de um amor puro e verdadeiro.

À minha orientadora, professora Carol, por sua dedicação, paciência e competência técnica. Mesmo quando meus caminhos acadêmicos se tornaram emaranhados, soube me orientar com clareza, sensibilidade e precisão, permitindo que este trabalho alcançasse a maturidade necessária. Trouxe, ainda, as preciosas Graça e Erineusa, que generosamente aceitaram o convite para compor a banca de defesa. Suas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho, sempre marcadas pela gentileza, humanidade e saber partilhado.

À diretora Nerilda e à equipe da Escola Municipal Artur Bernardes, pela acolhida respeitosa e pela confiança. Ao professor Fábio Yamano, por sua parceria e olhar atento, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta trajetória. Aos alunos da Turma 6D, pela pluralidade e riqueza de suas presenças. Obrigado por serem diversos, discordantes, surpreendentes, únicos em suas formas de existir e aprender. Que o presente e o futuro de cada um de vocês sejam repletos de beleza e possibilidades. Foi uma honra dividir esta experiência com vocês.

Aos professores do ProEF, por proporcionarem um tempo fértil em descobertas, redescobertas e recomeços. A cada aula, um convite à reflexão e ao crescimento humano e profissional. Aos colegas da Turma 4 do ProEF, no campus da UFES, pelas memórias que levarei para sempre. Foram dias que poderiam compor um



daqueles filmes que nos tocam profundamente – com pitadas de drama, suspense, ação, aventura e generosas doses de comédia.

Ao Fabiano Pinho e à rádio Jhonny City. Ao meu amigo Douglas Evangelista por mais uma vez colaborar comigo em mais uma conquista.

Aos amigos da Escola Municipal Nelcina Rosa de Jesus, companheiros de luta, de construção e de esperança. Em tempos escuros, vocês são a luz que insiste em brilhar, as estrelas no céu fechado, os pirilampos que dançam mesmo na mata densa. Que alegria é caminhar ao lado de vocês.

RESUMO

SOUZA, Gledson Olímpio Pagung, Universidade Federal do Espírito Santo, setembro de 2025. **Na mesma rede:** uma proposta metodológica para o ensino de voleibol num contexto de educação física inclusiva. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Capellini Rigoni.

Esta dissertação teve como objetivo elaborar, desenvolver e analisar uma proposta metodológica inclusiva para o ensino do voleibol em turmas do Ensino Fundamental II, com inclusão de estudantes com deficiência visual. A investigação se desenvolveu a partir da abordagem da pesquisa-intervenção, tendo com uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Ipatinga/MG, na qual um dos alunos possui baixa visão. A proposta valoriza o protagonismo estudantil e a construção coletiva de saberes, articulando os conteúdos da Educação Física com os princípios da inclusão e do *anticapacitismo*. Para tanto, foi criada e testada uma unidade didática composta por vivências práticas adaptadas, incluindo a utilização do “Tabuleiro Pagung” — recurso pedagógico concebido pelo autor — e demais atividades colaborativas, sensoriais e reflexivas. Os dados foram produzidos por meio de diários de bordo, registros audiovisuais, fichas de avaliação e um *podcast* final, sendo analisados qualitativamente. Os resultados indicam que, quando acolhidas as singularidades dos alunos e rompidas as barreiras atitudinais, é possível ressignificar o ensino do voleibol de maneira democrática, acessível e significativa para todos. A dissertação também percorre aspectos históricos e legais da Educação Especial e da Educação Física no Brasil, contribuindo para a formação de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Palavras-chave: educação física inclusiva; voleibol adaptado; deficiência visual; ensino fundamental; pesquisa-intervenção.



ABSTRACT

SOUZA, Gledson Olímpio Pagung, Universidade Federal do Espírito Santo, September 2025. **In the Same Network:** A Methodological Proposal for Teaching Volleyball in a Context of Inclusive Physical Education. Advisor: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Capellini Rigoni.

This dissertation aimed to design, implement, and analyze an inclusive methodological proposal for teaching volleyball in lower secondary school classes, with the participation of students with visual impairments. The investigation was conducted through an intervention-research approach, carried out with a 6th-grade class at a public school in the city of Ipatinga, Minas Gerais, Brazil, in which one of the students has low vision. The proposal emphasizes student protagonism and the collective construction of knowledge, integrating Physical Education content with the principles of inclusion and anti-ableism. To this end, a teaching unit was created and tested, consisting of adapted practical experiences, including the use of the “Pagung Board” — a pedagogical resource designed by the author — along with other collaborative, sensory, and reflective activities. Data were collected through field diaries, audiovisual records, evaluation forms, and a final podcast, and were analyzed qualitatively. The results indicate that when students’ singularities are welcomed and attitudinal barriers are overcome, it is possible to reframe the teaching of volleyball in a democratic, accessible, and meaningful way for all. The dissertation also addresses historical and legal aspects of Special Education and Physical Education in Brazil, contributing to the development of inclusive and transformative pedagogical practices.

Keywords: inclusive physical education; adapted volleyball; visual impairment; middle school; intervention research.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1	— Georreferenciamento da Escola Municipal Artur Bernardes....	28
Figura 2	— Distância da escola e o Hospital Municipal Eliane Martins.....	28
Figura 3	— Polígono territorial ocupado pela Escola Municipal Artur Bernardes.....	29
Figura 4	— Ilustração realizada por um aluno, em sua ficha de avaliação da aula, onde é possível perceber que estabelece uma ligação entre trabalho colaborativo e o sucesso da atividade.....	95
Figura 5	— Ilustração que revela a prática sendo realizada de forma colaborativa, por meninos e meninas.....	90
Figura 6	— A alegria presente nas atividades propostas, representada por uma aluna.....	100
Figura 7	— Aluno representou a diferença de idade presente na turma e a satisfação de realizar a tarefa com esse colega.....	100

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	— Turma 6D da Escola Municipal Artur Bernardes.....	72
Fotografia 2	— Alunos ajudam a preparar a atividade.....	73
Fotografia 3	— Primeiro contato com a bola de Goalball.....	73
Fotografia 4	— O aluno em pé, ao fundo, era responsável por repor a bola no jogo e auxiliar os jogadores.....	75
Fotografia 5	— Audiodescrição.....	77
Fotografia 6	— Vivência com o Tabuleiro Pagung.....	77
Fotografia 7	— Alunos jogando nas arquibancadas.....	78
Fotografia 8	— Aula teórica, sobre a nomenclatura das áreas e linhas.....	79
Fotografia 9	— Os alunos, de mãos dadas, tentam transpor sua bandeira (pratinho) de volta ao seu lado da quadra, enquanto que as alunas, realizam a defesa.....	79
Fotografia 10	— Um aluno, sozinho, aguarda que um colega lhe dê a mão e o “salve”.....	81
Fotografia 11	— As duplas tentam realizar o ataque ou defesa, enquanto um aluno, sozinho, aguarda o retorno de uma dupla.....	81
Fotografia 12	— Os alunos experimentam o lançamento da bola com o tecido.....	83
Fotografia 13	— Os dois times com seis jogadores para cada time.....	83
Fotografia 14	— Quatro jogadores com tecido maior e uma dupla com tecido menor.....	84
Fotografia 15	— Os alunos jogam, por último, em duplas, com tecidos menores.....	84
Fotografia 16	— O jogo acontece de forma mais orgânica, após as vivências anteriores.....	84
Fotografia 17	— Os alunos executam os fundamentos para apropriação	



técnica.....	86
Fotografia 18 — Execução da atividade Campo Minado de Defesa.....	86
Fotografia 19 — Atividade “Voleibol Gigante”.....	89
Fotografia 20 — Atividade “Mini Voleibol Gigante”.....	89
Fotografia 21 — Realização da atividade proposta pelos alunos.....	91
Fotografia 22 — A bola é segurada e arremessada.....	91
Fotografia 23 — Gravação do <i>podcast</i>	93
Fotografia 24 — Alunos nos bastidores da rádio.....	93



LISTA DE QUADROS

Quadro 1	— Planejamento Trimestral 2024.....	54
Quadro 2	— Plano de Aula: Voleibol Diagnóstico e <i>Goalball</i>	56
Quadro 3	— Plano de Aula: Audiodescrição e Tabuleiro Pagung.....	58
Quadro 4	— Plano de Aula: Conhecendo o Voleibol.....	60
Quadro 5	— Plano de Aula: Voleibol e Seus Participantes.....	62
Quadro 6	— Plano de Aula: Voleibol: formato do jogo.....	64
Quadro 7	— Plano de Aula: Prática do Jogo Desenvolvido pelos Alunos.....	67
Quadro 8	— Plano de Aula: Prática do Jogo Desenvolvido pelos Alunos.....	68
Quadro 9	— Plano de Aula: <i>Podcast</i>	69



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EF	Educação Física
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PCDs	Pessoas com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SD	Sequências Didáticas
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOD	Transtorno Desafiador de Oposição
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZC	Zona de Centralidade

SUMÁRIO

1	QUANDO A VISÃO FALHA, A DETERMINAÇÃO ENCONTRA CAMINHOS	17
2	PARA ONDE SACAMOS: O PROPÓSITO DESTA JORNADA	22
2.1	Objetivos específicos	22
3	CONSTRUINDO JUNTOS: A PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO	23
3.1	Etapas da pesquisa	23
3.1.1	Diagnóstica	23
3.1.2	Elaboração da unidade didática	24
3.1.3	Análise de dados	25
3.2	Universo da pesquisa	26
4	FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA	31
4.1	A constituição federal e a pessoa com deficiência	33
5	INCLUSÃO, PERCEPÇÕES E A EDUCAÇÃO FÍSICA	47
6	CONSTRUINDO O JOGO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ACESSÍVEL	52
7	REVISITANDO O PROCESSO DE INTERVENÇÃO	71
7.1	Práticas e percepções: aula 1	71
7.2	Práticas e percepções: aula 2	76
7.3	Práticas e percepções: aula 3	78
7.4	Práticas e percepções: aula 4	82
7.5	Práticas e percepções: aula 5	85
7.6	Práticas e percepções: aula 6	87
7.7	Práticas e percepções: aula 7	89
7.8	Práticas e percepções: aula 8	91
8	MATCH POINT: A INTERSECÇÃO DAS VIVÊNCIAS	94



8.1	O prazer das novas descobertas.....	94
8.2	A insistência dos velhos hábitos e a ilusão da liberdade.....	96
8.3	Corpo presente: gênero, capacitismo e disputas de espaço na quadra escolar	98
8.4	As diferenças em jogo: a diversidade como riqueza no ambiente escolar	100
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE – TABULEIRO PAGUNG.....	118
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO	123
	ANEXO C – ROTEIRO RODA DE CONVERSA	125
	ANEXO D – FICHAS DE AVALIAÇÃO DAS AULAS	126



PRIMEIROS TOQUES: DA DIFICULDADE À DESCOBERTA, UMA JORNADA RUMO À INCLUSÃO

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1987, p. 38).

O grupo popular da escola entra na quadra para a aula de Educação Física. São mais fortes, corpos diferentes dos demais porque, afinal, são bons nos esportes. Ditam as regras ali.

Nos cantos ou nos degraus da arquibancada, olhos divagam procurando razões para estar ali. Já ouviram que são obesos, magros demais, deficientes, mentes inquietas, desatentos ou que possuem o gênero incompatível às quadras.

Como convencer alguém de que é capaz, se o mundo lhe disse a vida inteira que não?

Escolhi com este estudo e com minha profissão dizer: hoje é diferente.

— Professor eu não sei jogar voleibol.

— hoje, o volei é diferente. Adaptamos as regras, a forma de jogar. Você aprenderá.

— Professor eu não consigo correr, tenho asma.

— hoje, a corrida é diferente. Faremos no seu tempo, nas suas condições. Estarei aqui te monitorando. Você vai correr.

— Professor. Professor. Mas professor.

— Só hoje. Hoje você consegue.

Nas entrelinhas das interações entre professor e aluno, há sinais estigmatizantes advindos dos seus mais diversos contextos vividos.

Colocar sobre os ombros a missão de ser “salvador da pátria”, o herói que irá diagnosticar e curar os traumas e feridas das almas de mais de 400 alunos a cada ano, é algo impossível.

A transitoriedade da nossa profissão, diferente de outras áreas que acompanham as turmas ao longo de vários anos, compromete, muitas vezes, a continuidade de um trabalho e o acompanhamento da evolução de cada aluno. Sendo assim, me apego ao agora, ao presente.

Minha tentativa com esta pesquisa é justamente ofertar a cada dia, enquanto eu estiver ali, com aquela turma, um momento em que os conteúdos da educação



física, como o voleibol, percebidos como impossíveis para um aluno com baixa visão ou qualquer outra deficiência ou sentimento de incapacidade, possam ser vivenciados plenamente.

Me agarro a uma frase do filme Alice no País das Maravilhas (2010), dirigido por Tim Burton: “A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível”¹, e me deixo levar no mundo das maravilhas da experimentação e das descobertas. Nem tudo ocorre como planejado. Há e houve momentos durante a execução da unidade didática que esta pesquisa propõe em que achei que iria fracassar com meus objetivos.

Nem tudo ocorreu como esperado. Que bom que foi assim. Assim como meus alunos foram descobrindo novas possibilidades de aprender, eu aprendi novas formas de ensinar. Juntei tudo o que pude, no relato que segue, para compartilhar esta jornada de troca. Caso queira vivenciá-la com outros aprendizes (seja aluno ou professor), é necessário advertir que nem tudo será igual. Mas o legal é ser diferente!

¹ A frase é citada pelo personagem Charles Kingsleigh no filme “Alice no País das Maravilhas (2010)”, dirigido por Tim Burton. Esta frase é atribuída a uma adaptação de um trecho do livro homônimo do autor Lewis Carroll, publicado originalmente em 1865.



1 QUANDO A VISÃO FALHA, A DETERMINAÇÃO ENCONTRA CAMINHOS

Por que esta temática me toca tanto? Para introduzir esta dissertação tive que me colocar na difícil tarefa (para alguns e em especial para mim) de mergulhar em meu passado e relatar minha própria história.

Estudei meus primeiros anos na Escola Municipal Hugo Duarte Coutinho, na cidade que nasci, Ipatinga, Minas Gerais, onde as aulas caracterizavam-se como atividades de movimentos mais amplos, como correr, saltar e se expressar. Recordo-me que sempre tive muito prazer com o movimento e, nesta escola, eu me envolvia neste universo de brincadeiras e liberdade de expressão. Já no ano de 1994, acompanhando a ruptura entre a infância e a pré-adolescência, eu deixava esta escola para ingressar na Escola Municipal Artur Bernardes, onde cursaria todo o Ensino Fundamental II.

Nesta nova escola, assim como as demais escolas de anos finais do ensino fundamental, na cidade Ipatinga, o ensino da Educação Física (EF) era mais voltado para o ensino de esportes, com a finalidade de despertar ou descobrir alunos com capacidades motoras bem desenvolvidas, que tivessem condições de se destacar nos jogos escolares, bem como, clubes de esporte de alto rendimento. Os alunos que participavam das competições eram notavelmente apreciados pelos professores e admirados pela comunidade escolar, inclusive indicados para representar os clubes da cidade em competições intermunicipais, porém a marginalização de alunos menos aptos à prática desportiva, era escancarada e, ao mesmo, naturalizada.

Não haviam aulas elaboradas com estratégias pedagógicas inclusivas e os alunos com deficiência eram considerados inaptos para as atividades e ficavam sentados nas arquibancadas, assistindo os demais colegas participarem, passando o tempo das aulas de forma ociosa. Alunos com deficiências, com comprometimentos mais severos, ou condições limitantes de mobilidade, nem sequer eram vistos nas escolas, pois eram foco das políticas de educação especial, sendo atendidos nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), por exemplo.



Me formei no ensino fundamental em 1997 e fui para o Ensino Médio com pouca bagagem de cultura corporal² e com total desinteresse para a prática de atividades corporais. Como ingressei no mercado de trabalho muito novo, cursei o Ensino Médio no período noturno, onde as aulas de EF eram facultativas, realizadas no horário da tarde, período em que me dedicava ao labor, impedindo assim, minha participação.

Após o Ensino Médio, fiquei um período de quatro anos dedicado somente ao trabalho, mas foi neste mesmo período, que tive contato com práticas corporais prazerosas que reacenderam a satisfação pela prática motora e me despertaram o interesse para cursar EF na minha graduação. Neste mesmo período, descobri que havia desenvolvido miopia e astigmatismo³, o que comprometia algumas práticas e, por vezes, me colocava em situações constrangedoras, quando eu insistia em praticar atividades sem o uso dos óculos.

Ao falar deste período, me recorro bem de uma dentre tantas noites de aulas práticas da disciplina de voleibol, do curso de licenciatura em EF, no ano de 2007, em que minha incapacidade me diferenciava dos demais, impondo-me limitações desafiadoras. A bola lançada ao ar, desenhava uma parábola no espaço, como se sua trajetória fosse calculada matematicamente. No campo adversário, todos acompanhavam, com os olhos fitos, unindo suas mãos para realizar a recepção, dentre eles, a pessoa que aqui faz este relato, acometido naquele momento pelo astigmatismo e pela miopia. Meus óculos já cheios de remendos tiveram que ocupar o bolso da minha calça. Me esforço, aperto bem os meus olhos, mas mais uma vez, atraso meu movimento, a bola bate em meu corpo e cai ao chão. Olho ao redor e, nos colegas do time, é nítido o olhar de frustração. Para mim, resta o sentimento de vergonha.

Ao longo dos anos de minha formação acadêmica, essa foi uma das situações que precisei encarar. As incapacidades, no campo da visão, que eu possuía, comprometiam a noção espaço-temporal, bem como, a nitidez do objeto a

² O termo "cultura corporal", neste trecho, correlaciona às manifestações simbólicas vivenciadas por mim, como jogos, danças, lutas, ginástica e esportes, remetendo ao conceito defendido pelo Coletivo de Autores na obra Metodologia do Ensino de Educação Física (1992).

³ Miopia é uma condição do globo ocular que resulta em dificuldade para ver objetos distantes com clareza, já o astigmatismo é uma condição onde a córnea ou o cristalino são irregulares, o que causa diferentes pontos de foco da luz na retina, resultando em visão borrada ou distorcida (Sousa; Alves, 2018).



ser observado, sendo quase que impossível no período noturno, participar de uma aula de voleibol. No meu último ano na graduação, já cansado de ter que me explicar aos colegas e professores, resolvi realizar cirurgia de correção visual. Desde então não necessito mais dos óculos, porém, fico a pensar, quantos alunos do ensino fundamental, dia-a-dia, passam por esse cenário e que, em sua maioria, não possuem condições financeiras para recorrer ao procedimento médico?

O sentimento de incapacidade, muitas vezes, leva ao desinteresse, isolamento e/ou afastamento do aluno das atividades práticas. Não obstante a isso, nesses 13 anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Ipatinga/MG, venho acompanhando o trabalho dos professores de EF e, poucos são, os trabalhos pensados sob a perspectiva da inclusão. Percebo que todo processo de exclusão e indiferença que senti na pele há mais de 30 anos, continua sendo reproduzido nas unidades escolares atualmente e, assim como eu me sentia marginalizado das atividades propostas nas aulas de EF, seja por não possuir habilidades à altura do esporte de alto rendimento ou por possuir uma condição limitante, muitos alunos continuam marginalizados.

Procurei me especializar, na área de esportes e atividades voltadas às pessoas com deficiência para qualificar minha atuação nas escolas, numa tentativa de diferir de todo o cenário de indiferença vivenciado por mim como aluno. Em 2018, concluí uma pós-graduação nesta área e, como trabalho de conclusão de curso, desenvolvi um produto educacional intitulado “Tabuleiro Pagung”, o qual permite tematizar em sala de aula, os esportes de rede como: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca, mesmo com a presença de um aluno ou aluna com baixa visão ou cegueira.

Nesta especialização, caso o pesquisador optasse por apresentar um produto, como no meu caso, era exigido um protótipo, acompanhado de um manual e assim o fiz. Realizei a minha apresentação para a banca de avaliação do trabalho, recebendo diversos elogios dos presentes, porém, naquela ocasião, não tive a oportunidade de colocar o tabuleiro em prática e testar seus resultados através de uma intervenção, visto que, até o ano de 2022 não tive mais contato com alunos PCDs (pessoas com deficiência).



Atualmente, venho atuando na Escola Municipal Nelcina Rosa de Jesus, onde tive o desafio de ministrar aulas numa turma que possuía uma aluna com deficiência visual, o que me fez resgatar em minhas memórias, a minha vivência pessoal e meu processo formativo, bem como, me despertou o desejo de aprimorar, ainda mais, meus planejamentos com a intenção de atender a diversidade presente nessa sala e proporcionar vivências significativas e transformadoras a todos os alunos, associando aos novos conhecimentos debatidos, experimentados e construídos no mestrado.

A expressão todos na mesma rede, presente no título deste trabalho, pretende, metaforicamente, remeter ao meu desejo como professor de não sucumbir à indiferença frente à realidade que me cerca, numa busca constante em renovar minhas aulas, com o objetivo de abrigar todos os alunos, independentemente de suas diferenças, mas revela também, o desejo de alcançar os alunos que são estigmatizados por paradigmas que os lançam em condições de marginalização durante as aulas de EF. Talvez tenha sido minha própria história que tenha me sensibilizado para estas questões e me trazido até este estudo e sua prática.

Em minhas andanças na tentativa de me especializar, nos vários cursos de capacitação ou de pós-graduação, percebia que os professores de EF, ao ministrarem uma aula inclusiva, propunham atividades em que os alunos pudessem vivenciar a situação do aluno com deficiência, lançando-se ao uso de recursos como viseiras que limitam a visão, por exemplo, para emular o sentimento ou as sensações que perpassam a pessoa com deficiência visual.

Acredito que tais propostas pedagógicas, que utilizam destes artifícios ou estratégias, podem promover a sensibilização dos alunos sem deficiência, mas a questão que me coloco é: haveria uma forma de alunos com deficiência visual e alunos videntes vivenciarem práticas inclusivas, em que suas características físicas fossem preservadas? Haveria uma forma do aluno com cegueira ou com baixa visão vivenciar a cultura que cerca a prática do voleibol, compreendendo suas regras e conceitos, desfrutando da vivência mutuamente na mesma aula com alunos sem deficiência?

É com base nestas questões e no desejo de promover uma proposta capaz de dar conta destes desafios que o tema central deste estudo se encontra. A



elaboração de uma metodologia para o ensino do voleibol, numa perspectiva inclusiva, em que todos possam vivenciar a produção de conhecimento de forma democrática e autônoma.

Um dos esportes praticados por pessoa com deficiência visual que mais se destaca é o *Goalball*, visto que foi desenvolvido justamente para este público, conta com o uso de viseiras para assegurar que não há, em nenhum momento, a utilização do sentido da visão. A bola desta modalidade, ao entrar em atrito com o solo, por possuir um guizo em seu interior, produz som característico, evidenciando para os jogadores a sua trajetória, limitando-se majoritariamente ao espaço horizontal do solo da quadra onde o esporte é praticado, visto que uma de suas regras, é a de que a bola ao ser arremessada, deve tocar obrigatoriamente a sua área de lançamento e as áreas subsequentes na trajetória do gol, para que, ao rolar pelo chão, o som seja produzido. Mesmo com o som e com esta limitação espacial, a bola nem sempre é percebida com precisão pelos jogadores que se deitam ao chão para defender-se do ataque alheio, passando por entre eles, balançando a rede das traves, fazendo o gol, o que traz emoção a quem assiste à partida.

Assim como nas aulas práticas desenvolvidas com os estudantes, trago o exemplo do *Goalball*, pois utilizo-o como ponto de partida para a reflexão sobre o que já foi desenvolvido para as pessoas com deficiência visual e as novas possibilidades que proponho. Busco, também, demonstrar os desafios a serem superados ao realizar atividades de voleibol em turmas com pessoas com deficiência, visto que esta modalidade utiliza a bola em campo aéreo, ampliando desmedidamente as possibilidades de trajetórias da bola.

Entendo que é importante a sensibilização quanto as deficiências e valorizo tais adaptações como forma de inclusão, mas pretendo ir além da prática onde venda-se os educandos. Quero construir, com os meus alunos, atividades inclusivas que se diferenciam das modalidades direcionadas exclusivamente para pessoas com deficiência, como *Goalball*. Minha intenção é que os alunos com ou sem deficiência, possam vivenciar a mesma unidade temática do voleibol, aprendendo juntos, independentemente de suas condições.



2 PARA ONDE SACAMOS: O PROPÓSITO DESTA JORNADA

O objetivo deste estudo é elaborar, desenvolver e analisar uma proposta metodológica inclusiva para o ensino do voleibol para alunos do Ensino Fundamental II, numa turma com a presença de alunos com deficiência visual.

2.1 Objetivos específicos:

- a) identificar e problematizar, junto aos estudantes, os conhecimentos já existentes sobre a prática do voleibol;
- b) proporcionar momentos de estudo/reflexão e experiências sobre a modalidade esportiva voleibol;
- c) através da experimentação, criar conexões entre o que os alunos já sabiam com os novos conhecimentos a respeito do voleibol;
- d) ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, através do protagonismo dos alunos;
- e) experimentar com a turma, dentre outras atividades, o “Tabuleiro Pagung”, desenvolvido em 2018, na perspectiva de analisar seus limites e potencialidades para o ensino do voleibol.



3 CONSTRUINDO JUNTOS: A PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-intervenção, pois fundamenta-se na busca pela resolução de um problema coletivo, a ser desenvolvido de forma cooperativa e participativa pelos envolvidos, na intenção de gerar resultados transformadores da realidade pesquisada e, ao mesmo tempo, obter dados do processo subjacente a ela (Fávero, 2011).

Como forma de abordagem, escolhi "observador como participante", visto que minha identidade como pesquisador, bem como, os objetivos do estudo, foram revelados ao grupo pesquisado desde o primeiro contato (Lüdke, 1986).

3.1 Etapas da pesquisa

Para tanto, dividi a pesquisa em três etapas, a saber: diagnóstica, elaboração da unidade didática e análise de dados.

3.1.1 Diagnóstica

Na primeira aula da unidade didática, iniciei com uma abordagem diagnóstica, através de uma roda de conversa coletiva, com questões norteadoras que previamente elaborei, com o intuito de conhecer mais sobre os alunos e sua relação com a prática desportiva do voleibol:

- a) vocês conhecem o vôlei? Se sim, como conheceram?
- b) o que sabem sobre a modalidade?
- c) já tiveram experiências motoras/práticas nesta modalidade?
- d) gostam do vôlei? Por quê?
- e) compreendem o funcionamento deste jogo?
- f) se sentem aptos a praticar esse esporte? Por que sim ou por que não?
- g) vocês já assistiram ou leram sobre as modalidades paraolímpicas?
- h) já ouviram falar de voleibol adaptado?



- i) quais limitações existem na prática desta modalidade que dificultam a prática de todos?
- j) com base nas limitações existentes, como ou o que poderíamos fazer para que nossas aulas de voleibol, que iniciam hoje, possam ser experimentadas por todos? É possível incluir todos nas aulas? Como?

A etapa foi concluída com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que compôs o Diário de Bordo do professor pesquisador. Ainda nessa aula, o Tabuleiro Pagung foi apresentado aos alunos, como uma possível ferramenta pedagógica para a explanação dos assuntos, bem como, vivência simulada da situação de jogo, integrando alunos com ou sem deficiência visual, ao poderem participar ativamente da mesma aula;

3.1.2 Elaboração da unidade didática

Nesta etapa, em conjunto com os alunos, tendo como base o diagnóstico da etapa anterior, elaborei a unidade temática, composta por 07 aulas, que foram distribuídas ao longo de dois meses, sendo encontros de aulas geminadas de 40 minutos, perfazendo 80 minutos semanais.

As cinco primeiras aulas, possuem uma estrutura previamente estabelecida, porém de caráter flexível, onde a relação professor-aluno foi propulsora na exploração de caminhos inesperados e adaptando-se às descobertas ao longo do processo. Minha intenção foi de que a pesquisa possuísse flexibilidade para se adaptar aos desafios e descobertas inesperadas, permitindo que a pesquisa chegar a uma investigação mais completa, abrangente e inovadora.

Já a sexta e sétima aula, foram elaboradas pelos próprios alunos imprimindo suas percepções e valorizando sua criatividade e protagonismo. Me ative a problematizar através de indagações pontuais para que as propostas não fugissem do tema voleibol ou que ferissem a premissa da educação inclusiva.

Para concluir a unidade didática, como oitava e última aula, realizamos a gravação do *podcast* com alguns alunos da turma que se voluntariaram a contribuir com relatos de sua vivência neste período;

3.1.3 Análise de dados

Os dados utilizados no estudo são, em sua maioria, de caráter qualitativo, o que permite uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos em questão. A análise do material produzido foi realizada a partir da organização dos temas recorrentes e significados subjacentes que, segundo Rocha (2005) muitas vezes, não são facilmente percebidos à primeira vista, tornando-se uma ferramenta valiosa na compreensão de objetos ou problemas de pesquisa que envolvem interpretações subjetivas e contextuais. Buscamos entender a dinâmica dos dados de forma mais detalhada, ampliando a compreensão sobre o objeto de estudo a partir das mensagens e interações presentes nas fontes de comunicação analisadas.

Para o registro de dados, foram empregadas as seguintes abordagens:

- a) diário de bordo: esse instrumento teve como principal função o acompanhamento e o registro detalhado dos acontecimentos observados ao longo do trabalho de campo, no cotidiano do ambiente ou contexto em investigação. Ao utilizar o diário de campo, pude criar um espaço de reflexão e análise, onde registrei não apenas os eventos e interações que ocorrem, mas também minhas percepções, sentimentos e interpretações pessoais sobre o que estava sendo vivenciado. Esse instrumento permitiu uma abordagem reflexiva, subjetiva e profunda, contribuindo para a construção de um conhecimento mais holístico e integrado sobre o fenômeno em questão;
- b) registros em audiovisual: empregados para documentar os momentos mais significativos do processo de intervenção pedagógica com os alunos. As fotografias e os vídeos foram capturados pelo próprio pesquisador e pelas assistentes de educação especial que acompanhavam os alunos, com o objetivo de registrar de maneira visual os episódios que marcaram o desenvolvimento da pesquisa;
- c) ficha de avaliação do aluno: foi utilizada como uma ferramenta de avaliação formativa, permitindo que o processo de aprendizagem fosse

monitorado de maneira contínua e ajustada às necessidades de cada estudante. Considerando que a turma era composta por alunos ainda em processo de alfabetização, a ficha foi elaborada de forma flexível, possibilitando que as respostas fossem registradas não apenas por meio de palavras, mas também por desenhos. Esse formato permitiu que os alunos expressassem suas compreensões e reflexões de forma mais acessível e criativa, adequando-se ao nível de desenvolvimento de cada um. Assim, a ficha de avaliação não se limitou à escrita, mas também integrou aspectos visuais, oferecendo uma forma inclusiva e diversificada de mensuração do progresso dos alunos;

- d) *podcast*: para finalizar a unidade didática, avaliar de forma abrangente o processo formativo e fornecer suporte ao produto educacional desenvolvido ao longo desta pesquisa, na última aula, realizamos a gravação de uma entrevista, em audiovisual, popularmente chamada de *podcast*. Alunos da turma se voluntariaram para participar, compartilhando relatos pessoais sobre suas experiências durante o período de intervenção pedagógica. Esse *podcast* serviu como uma rica fonte de dados qualitativos, permitindo que os alunos expressassem suas percepções, aprendizados e desafios enfrentados ao longo do processo. Além disso, a atividade proporcionou uma oportunidade de reflexão sobre o impacto da metodologia utilizada, tanto para os alunos quanto para o desenvolvimento do produto educacional, que se baseia na compreensão real do processo vivido pela turma. O *podcast*, portanto, não apenas documentou essas vivências, mas também se tornou um meio de avaliação dinâmica e colaborativa, enriquecendo a análise do trabalho realizado.

3.2 Universo da pesquisa

Inicialmente, o estudo seria desenvolvido com uma turma de 6º ano, da Escola Municipal Nelcina Rosa de Jesus, do Município de Ipatinga/MG, onde atuo desde 2022. O ponto de partida para a escolha da turma, foi o de existir, dentre os



alunos atendidos, uma aluna com deficiência visual, o que me instigou a realizar esta pesquisa com eles. Porém, no decorrer do ano de 2023, a aluna foi contemplada com o transplante das duas córneas, fato de grande celebração na escola, mas que para a pesquisa, deixava de fazer sentido.

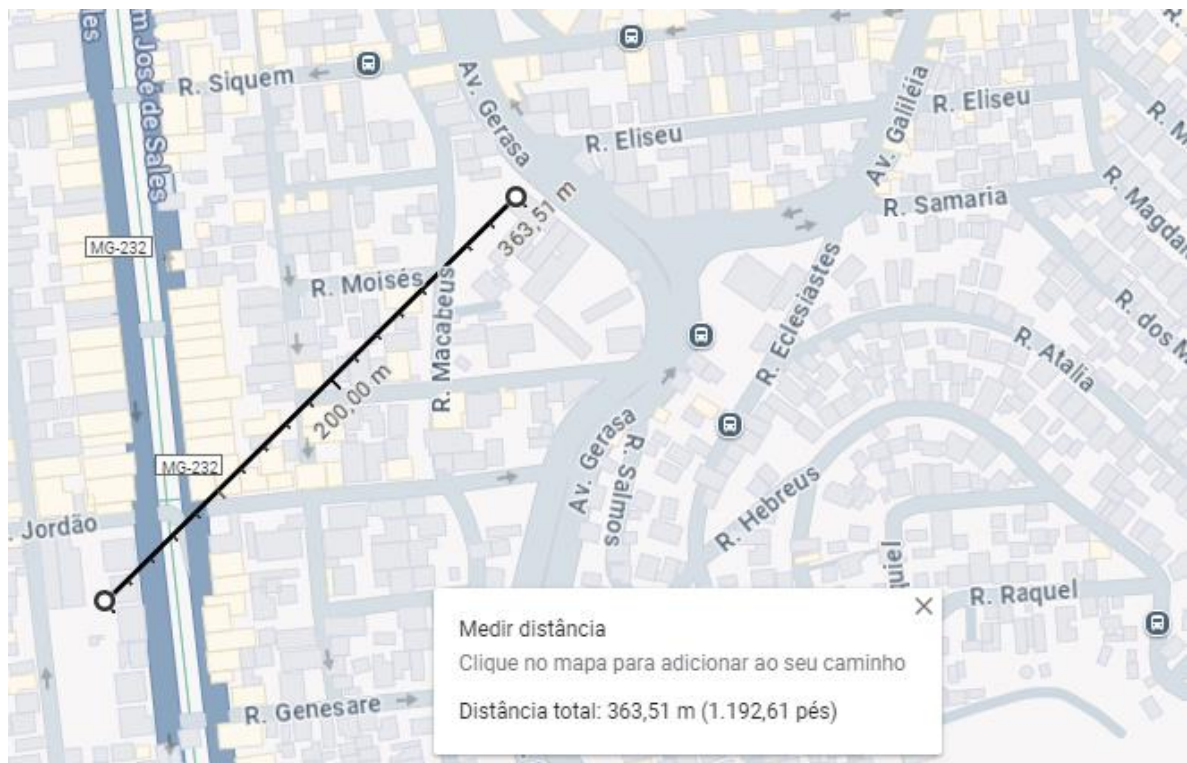
Recorri à Assessoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação na busca de um novo local e, com as devidas autorizações, da nova escola, fui acolhido para iniciar minhas atividades.

A nova unidade escolar, trata-se da Escola Municipal Artur Bernardes, situada no bairro em que nasci e cresci, a mesma que cito na introdução desta dissertação, onde passei minha trajetória formativa no Ensino Fundamental II. Atende atualmente, do terceiro ano do Ensino Fundamental I ao nono ano do Ensino Fundamental II e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos EJA (destinada aos jovens, a partir de 16 anos de idade, adultos e idosos que não concluíram, na idade apropriada, sua trajetória de formação básica, podendo, nesta modalidade, concluir num menor tempo).

A escola está localizada numa Zona de Centralidade (ZC), uma das maiores áreas de adensamento urbano da cidade, caracterizada por existir uma ampla gama de atividades, como pontos comerciais variados, agências de serviços bancários, oportunidades cultura e lazer, sendo perpassada lateralmente por uma avenida ampla que integra um mapa viário que interliga o bairro Canaã onde está situada, a outros vários bairros como Bethânia, Granjas Vagalume, Jardim Panorama e Cidade Nobre, possuindo além das duas vias independentes de pistas asfálticas para veículos automotores, pistas centrais de ciclovia o que facilita o trânsito de pedestres e ciclistas, diversificando o acesso à unidade escolar.

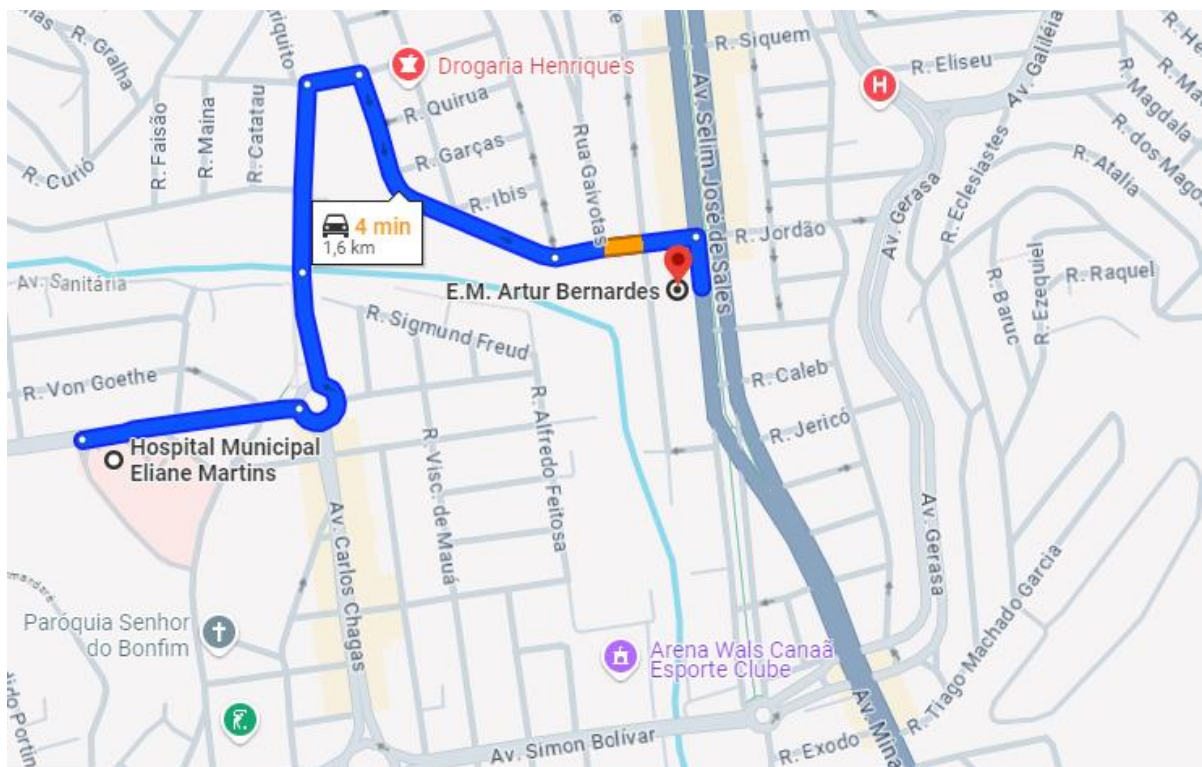
Está localizada a menos de 500 metros da Unidade de Pronto Atendimento (UPA) da cidade, como mostra a figura 1 e 1,6km do Hospital Municipal Eliane Martins.

Figura 1 – Georreferenciamento da Escola Municipal Artur Bernardes



Fonte: Google Maps (2024).

Figura 2 – Distância da escola e o Hospital Municipal Eliane Martins



Fonte: Google Maps (2024).

Figura 3 – Polígono territorial ocupado pela Escola Municipal Artur Bernardes



Fonte: acervo da prefeitura de Ipatinga-MG (Seção de Georreferenciamento).

Por se tratar de uma escola ampla, com área de 7.893m², como revela a figura 3, possuir uma localização estratégica e estrutura bem equipada, acolhe 1.284 alunos, advindos de vários bairros de seu entorno, contribuindo para uma diversidade econômica e social muito vasta.

A turma escolhida para desenvolver a unidade didática foi a do 6^o ano D, no período vespertino, pois nela há um aluno com deficiência visual (baixa visão). Nesta turma, há a presença de duas assistentes de educação especial, responsáveis por acompanhar seis alunos com necessidades educacionais especiais. O aluno com baixa visão não é acompanhado por elas, pois na avaliação da equipe multidisciplinar da unidade escolar, outros alunos da turma foram percebidos como prioritários desta intervenção. Ele utiliza óculos para auxiliar na superação das dificuldades impostas pela sua baixa acuidade visual, o que lhe garante uma boa orientação espacial, permitindo realizar as atividades diversas propostas pela

4 FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Iniciar este estudo retratando minha trajetória formativa, por ser um brasileiro nascido no ano de 1983, traz alguns vestígios de como a educação, no território nacional, se organizava neste período. Resgata minhas percepções do cenário da EF das últimas décadas do século XX e as duas primeiras do século XXI, revelando o quanto a prática do professor desta área carecia de mudanças para proceder de forma coerente com ações mundiais que buscavam a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência.

Na década de 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU), como forma de dirimir as questões e barreiras relacionadas às pessoas com deficiência, publica importantes documentos norteadores de políticas públicas mundiais, a começar pela Declaração de Direitos do Deficiente Mental (ONU, 1971), que versava sobre direitos básicos aos chamados deficientes mentais, equiparando-os aos demais seres humanos, tais como:

educação, à capacitação profissional, à reabilitação [...] segurança econômica [...] poder contar com a atenção de um tutor qualificado quando isso se torne indispensável à proteção de sua pessoa e de seus bens [...] salvaguardas jurídicas que protejam o deficiente contra qualquer abuso (ONU, 1971, n. p.).

Em 9 de dezembro de 1975, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, na qual se define a pessoa com deficiência e se estabelece um conjunto de princípios voltados à proteção de seus direitos (ONU, 1975). Esse documento internacional passou a orientar o desenvolvimento de políticas públicas em diversos países, inclusive no Brasil, influenciando diretamente a formulação de diretrizes de inclusão e acessibilidade presentes na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Por isso, opto por debater algumas legislações, começando pela Constituição Federal, buscando nas versões de 1824 (Brasil, 1824), 1891 (Brasil, 1891), 1934 (Brasil, 1934), 1937 (Brasil, 1937), 1946 (Brasil, 1946), 1967 (Brasil, 1967) e 1988 (Brasil, 1988), vestígios de como o Brasil percebia a pessoa com deficiência nesta legislação magna do nosso país; realizando alguns apontamentos também em relação à Lei Nº 4.024 que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 1961);

Lei Nº 5.692 que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (Brasil, 1971); Lei Nº 7.853 que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989).

Lei Nº 8.069, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” (Brasil, 1990); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva construída em 2007 e implementada a partir de 2008 (Brasil, 2008); Lei Nº 13.005 que “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências” (Brasil, 2014); Lei Nº 13.146, que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (Brasil, 2015); e o Decreto nº 10.502 que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020).

Para prosseguirmos neste percurso de investigação bibliográfica, é necessário, antes, informar como o conceito de deficiência ou pessoa com deficiência será empregado, visto que é um conceito em constante transformação. O conceito hoje defendido na literatura acadêmica não é mais aquele que considera a deficiência como um atributo inerente à pessoa. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2011, p. 04), o conceito de deficiência é resultante “da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária”. E ainda:

A deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos (OMS, 2011, p. 03).

O Decreto nº. 3.298/99, em seu artigo 3º, incisos I, II e III, diferencia os termos deficiência, deficiência permanente e a incapacidade:

Art. 3º. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:
I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de uma atividade, dentro do padrão considerada normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de uma função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999, art. 3º, inc. I-III).

4.1 A constituição federal e a pessoa com deficiência

Dois anos após a proclamação da independência brasileira, entrava em vigor a primeira Constituição Federal do Brasil, instituindo o “Império do Brasil” (Brasil, 1824). Ao analisar o texto de 1824, sob a perspectiva abordada por Nogueira (2012), é perceptível que sua finalidade estava muito mais atrelada à organização do poder da nação, numa tentativa de suprimir as revoltas, rebeliões e insurreições que ocorriam no território brasileiro nesta época, legitimando como “Dynastia Imperante” Dom Pedro I sobre todo o território do Brasil colonial.

a Constituição de 1824 não serviu apenas para os momentos de estabilidade política, conseguida, no Império, a partir da Praieira (1848-1849), que foi a última rebelião de caráter político no período monárquico. Serviu, também, com a mesma eficiência, para as fases de crise que se multiplicaram numa sucessão interminável de revoltas, rebeliões e insurreições, entre 1824 e 1848. Mais do que isso: foi sob esse mesmo texto, emendado apenas uma vez, que se processou, sem riscos de graves rupturas, a evolução histórica de toda a Monarquia. Essa evolução inclui fatos de enorme relevância e significação tanto política como econômica e social. As intervenções no Prata e a Guerra do Paraguai; o fim da tarifa preferencial da Inglaterra e o início do protecionismo econômico, com a tarifa Alves Branco, de 1844; a supressão do tráfico de escravos, o início da industrialização e a própria Abolição, em 1888, são alguns desses exemplos (Nogueira, 2012, p.10).

Ao ler o texto, em sua íntegra, observo que os direitos civis ficaram sufocados em um pequeno capítulo intitulado Dos Cidadãos Brasileiros, trecho que balizava o conceito de ser ou não brasileiro e que, em seu artigo 8º, suspendia o exercício dos direitos políticos aos incapacitados fisicamente, o que implicava, por ventura, a perda de direito das pessoas com deficiência de votar e de candidatar-se, como descrito nos artigos 45, 90 e 91:

Art. 8. Suspende-so o exercicio dos Direitos Politicos
I. Por incapacidade physica, ou moral.
[...]
Art. 45. Para ser Senador requer-se

I. Que seja Cidadão Brasileiro, e que esteja no gozo dos seus Direitos Políticos.

[...]

Art. 90. As nomeações dos Deputados, e Senadores para a Assembléa Geral, e dos Membros dos Conselhos Geraes das Provincias, serão feitas por Eleições indirectas, elegendo a massa dos Cidadãos activos em Assembléas Parochiaes os Eleitores de Provincia, e estes os Representantes da Nação, e Provincia.

Art. 91. Têm voto nestas Eleições primarias

I. Os Cidadãos Brasileiros, que estão no gozo de seus direitos politicos. (Brasil, 1886, art 8, inc. I; art. 45, inc. I; art. 90; art. 91, inc. I).

O direito ao voto era concedido somente aos homens livres e proprietários, de acordo com seu nível de renda, fixado na quantia líquida anual de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos. Para ser eleito, o cidadão também tinha que comprovar renda mínima proporcional ao cargo pretendido. Essa foi a Constituição com duração mais longa na história do país, num total de 65 anos.

(Brasil, [s.d.]).

Em 13 de maio de 1888, por grande pressão popular e a resistência dos afrodescendentes escravizados, o Brasil abolia o trabalho escravo, iniciando assim, grandes transformações em seu sistema político e econômico. O ato, provocou grande deslocamento de pessoas do meio rural para os centros urbanos, devido as ofertas de trabalho com a ampliação da indústria.

A partir de 15 de novembro de 1889, iniciava a era da Primeira República e “marechal Deodoro da Fonseca, proclamador da República e chefe do governo provisório, nomeou uma comissão de cinco pessoas para apresentar um projeto a ser examinado pela futura Assembleia Constituinte” (Senado Federal, [s. d.]).

O novo texto da Constituição, trouxe uma nova abordagem ao admitir no segundo parágrafo de seu artigo 2º que “todos são iguaes perante a lei”, contradizendo e contrastando com o impedimento de direito ao voto aos mendigos, analfabetos e às mulheres.

Isso impactava diretamente as pessoas com deficiência, marginalizadas e ditas como incapazes ao trabalho, que viviam sob estado de indigência ou de enclausuramento, escondidos da sociedade, que por não acessarem a educação formal, não eram alfabetizados.

Com relação ao tratamento à pessoa com deficiência no Brasil, no período colonial há poucos registros. Como os jesuítas tiveram importante papel na educação e na medicina desse período, é possível que cuidassem também dessas pessoas. O fato de elas serem, em grande maioria, confinadas em suas casas, impedidas de conviverem em sociedade, faz com que pouco se saiba sobre os períodos iniciais do desenvolvimento do país. Sabe-se sobre a existência das “Casas dos Muchachos”, que recolhiam as crianças

indígenas nascidas das relações entre os brancos ou negros e as índias, as quais abandonavam seus filhos devido à tradição indígena de que uma criança filha de um pai não índio não pode fazer parte da tribo. Semelhante a este tipo de casa são as Santas Casas de Misericórdia, que recebiam, a partir do século XVIII, crianças abandonadas por meio das “Rodas dos Expostos”, de origem italiana. Crianças renegadas eram colocadas de forma anônima nessas rodas e elas passavam a ser cuidadas pelas freiras. Muitas crianças com deficiências foram para esses lugares. Os casos de pessoas com hanseníase eram os piores, pois como a doença causava deformidades, eram chamados de leprosos, morféticos, e completamente isolados (Mamus, 2017, p. 19-20).

O processo de colonização e exploração do país, sob a tirania escravocrata, colocou muitas pessoas em situação de deficiência, não era congênita, mas sim adquirida, como os africanos trazidos para o Brasil, submetidos a torturas punitivas impostas por seus senhores. Segundo Figueira (2008, p. 45): “Eram castigos corporais comuns, permitidos por lei e com a permissão da Igreja. Documentos que legitimavam o açoite, a mutilação e até a execução desses negros”.

Durante o período colonial no Brasil, as pessoas com deficiência eram frequentemente excluídas da sociedade, sendo confinadas por suas famílias ou, em casos de desordem pública, internadas em instituições como as Santas Casas ou prisões. As Santas Casas de Misericórdia, fundadas no século XVI, desempenhavam um papel significativo na assistência aos necessitados, incluindo pessoas com deficiência. No entanto, essas instituições não ofereciam uma abordagem integrada ou inclusiva para o tratamento e integração social dessas pessoas (Mamus, 2017, p. 19-20).

Além disso, de acordo com Lanna Júnior (2010), as pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. A hanseníase, conhecida na época como lepra, era temida devido às suas manifestações físicas e à falta de compreensão sobre sua transmissão. O Hospital dos Lázaros, localizado no Rio de Janeiro, servia como um leprosário onde os pacientes eram segregados da sociedade para evitar o contágio (Lanna Júnior 2010, p. 20).

Essa abordagem de segregação e isolamento refletia uma visão predominante de que a deficiência e doenças como a hanseníase eram castigos divinos ou punições sociais, levando-as à marginalização e estigmatização dos indivíduos afetados, bem como, à situações de miséria, abandono e morte. A falta

de compreensão científica e a ausência de políticas públicas voltadas para a inclusão social contribuíam para a perpetuação dessas práticas excludentes.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, no século XIX, foram tomadas outras medidas assistenciais destinadas às pessoas com deficiência, chamadas de “alienados”. Foi em junho de 1841, no Rio de Janeiro, a partir do Decreto nº 82, que se deu a criação do Hospício Dom Pedro II, destinado ao tratamento dos alienados, especificamente, e anexado à Santa Casa de Misericórdia. Posteriormente, em 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em seguida, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Desde 1957, este último é chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Na América Latina, o Brasil é pioneiro no atendimento dos cegos e surdos aos criar tais institutos. No século XIX, entretanto, eram as únicas deficiências consideradas passíveis de se superar com instruções (Mamus, 2017, p. 20).

A prática de apagamento social ou eliminação das pessoas com deficiência, passou a dar lugar a um paradigma de caridade, conferindo às pessoas com deficiência o aspecto de dignas de pena, reforçando o estereótipo de incapazes, visto que os acolhimentos eram, em muitos casos, realizados em locais de forte influência religiosa como as Santas Casas. Essa perspectiva embora tenha proporcionado algum suporte, não promovia a verdadeira inclusão ou autonomia dessas pessoas, pois refletia uma visão paternalista e assistencialista, gerando na sociedade um sentimento de eram um fardo (Lanna Júnior, 2010, p. 35).

Com o tempo, essa visão assistencialista deu lugar a novos paradigmas, como o modelo médico, que enfocava a deficiência como uma condição a ser tratada ou corrigida, e o modelo social, que reconhece que a exclusão de pessoas com deficiência se deve principalmente a barreiras sociais e ambientais. Essas mudanças refletiram uma evolução na compreensão da deficiência, movendo-se de uma perspectiva de caridade para uma de direitos e inclusão (Lanna Júnior, 2010, p. 26).

Em novembro de 1933, presidido por Getúlio Vargas, o país realiza nova Assembleia Constituinte, com a finalidade de apresentar uma nova constituição à nação (Rodrigues, 1974). O novo texto, aprovado no ano seguinte, é marcado pelas diretrizes sociais, aspecto característico da Era Vargas, estabelecendo o voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos. O voto feminino no Brasil já havia sido reconhecido em 1932, por meio do Decreto 21.076, mas só em 34 que foi incorporado à Constituição, porém de forma facultativa, sendo equiparado ao dos homens somente em 1965, quando tornou-se obrigatório.



Mesmo com esse avanço no aspecto do gênero, o voto aos mendigos e analfabetos permanecia vetado e, com a finalidade de reforçar a segurança do Estado, em dezembro de 1935, a Constituição sofreu três emendas, através do Decreto Nº. 6 (Brasil, 1935), com a finalidade de coibir o "movimento subversivo das instituições políticas e sociais", equiparando qualquer ação deste cunho ao estado de guerra (Emenda N.1), penalizando oficiais da ativa, da reserva ou reformados (Emenda N.2) e o funcionário civil, ativo ou inativo (Emenda N.3).

A terceira Constituição ao mesmo tempo que avançava no campo social com a garantia do direito ao voto, se contradizia ao tentar silenciar os movimentos sociais na busca por seus direitos, o que para as pessoas com deficiência, considerados hoje como minoria e que alcançou a garantia de seus direitos através da ação de movimentos populares, criava um cenário de coerção e silenciamento.

No campo da Educação, através do Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, era criada, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, que previa a criação do Ensino Normal Emendativo voltado para a formação de professores especializados para agregar o corpo docente, onde as aulas eram ministradas por militares do Ministério das Guerras e da Marinha e estrangeiros com formação compatível com a função .

Nesta perspectiva militar de educação, buscava-se alcançar a homogeneidade social para coletividade, através do aperfeiçoamento físico, mantendo e aperfeiçoando a saúde, a destreza, a resistência, a força, a coragem e a harmonia das formas. Para isso, a EF utilizaria de: "a) jogos; b) flexionamentos; c) exercícios educativos; d) esportes individuais; e) esportes coletivos; f) ginástica rítmica; g) aplicações" (Brasil, 1934, art. 6º).

O atendimento às pessoas com deficiência, estabelecido neste decreto como ensino de anormais, se daria em institutos para cegos, institutos para surdos-mudos, escolas de prevenção, escolas de correção, escolas reformatórias e patronatos agrícolas, ou seja, em caráter especial, não inserido ao sistema de ensino formal.

Três anos após a promulgação da Constituição, uma nova versão era aprovada em 1937, onde analfabetos e mendigos ainda eram privados do gozo dos direitos políticos (Brasil, 1937, art. 117). O que foi alterado através da Lei



Constitucional nº 9, vedando somente os militares em serviço ativo, salvo os oficiais (Brasil, 1945, art. 121).

Por volta desta época, o mundo vivenciava o fim da segunda guerra mundial em 1945 e os seus severos efeitos às nações envolvidas no conflito. Um pouco antes, entre agosto e outubro de 1944, ocorria a Conferência de Dumbarton Oaks, na capital americana, reunindo diplomatas das grandes potências aliadas da 2ª Guerra Mundial (Estados Unidos, União Soviética, Reino Unido e China) com a finalidade de discutir diretrizes voltadas à promoção da paz mundial em seus diversos aspectos. Tais propostas serviram como base para redigir a Carta das Nações Unidas, o que instituiu em 24 de outubro de 1945 Organização das Nações Unidas (ONU), a qual, posteriormente, influiu fundamentalmente na conquista dos direitos das PcDs (Zucatto *et al.*, 2014, p. 52-67).

Soldados e civis sobreviventes do conflito global formavam uma enorme quantidade de pessoas flageladas e mutiladas. Os países participantes do embate, principalmente os do continente europeu estavam devastados e, para restabelecimento da economia, precisavam de grande força de trabalho, precisando integrar os sobreviventes de guerra que possuíam deficiência no mercado de trabalho, provocando a necessidade de novas soluções e alternativas para incluir as PcD de maneira plena na sociedade, o que fez com que o mundo despertasse para métodos de reabilitação, acessibilidade e inclusão (Garcia, 2010, p. 3-42).

O termo “defeituosos” era comumente empregado para se referir a indivíduos com deformidades físicas, carregando forte conotação negativa e excludente, associada à ideia de anormalidade ou imperfeição (Sasaki, 2003). Em 3 de agosto de 1950, o Dr. Renato da Costa Bomfim fundou a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) (AACD, 2021). Paralelamente, a expressão “excepcionais” foi popularizada especialmente no campo educacional para designar pessoas com deficiência intelectual, embora também tenha sido aplicada, por um período, a indivíduos com altas habilidades, gerando ambiguidade (Sasaki, 2003).

No Brasil, como resultado de 13 anos de discussões direcionadas pelas instituições de educação especial, principalmente as Sociedades Pestalozzi, em 20 de novembro de 1961, é sancionada a Lei Nº 4.024, que “fixa as Diretrizes e Bases

da Educação Nacional”, trazendo em seu título X, intitulado “Da Educação de Excepcionais”, dois artigos que previam atendimento às pessoas com deficiência.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, art. 88-89).

Vale ressaltar que o termo “excepcionais” usado neste contexto, foi utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual, o que não abrangia as diversas deficiências, entrando posteriormente, em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e seu desuso (Sasaki, 2003).

Em 1967, no período da Ditadura Militar, predominante marcado pelo autoritarismo, o Executivo encaminhou ao Congresso uma proposta de Constituição que foi aprovada pelos parlamentares e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967, visando combater inimigos internos à ditadura militar, desprezando a evolução das conquistas dos direitos civis, mas em 1969, com a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro, em seu parágrafo 4º do artigo 175, a Constituição Federal passou a dispor sobre a educação de excepcionais, corroborando o que já previa a LDB de 1961.

Neste período, segundo Sasaki (2003), eram utilizados termos como “inválidos”, “incapacitados”, “incapazes” e “mentalmente deficitários”, como no artigo 126 do Decreto nº 60.501:

A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários da previdência social, quando doentes, inválidos ou de algum modo física ou mentalmente deficitários, com a amplitude que as possibilidades administrativas, técnicas e financeiras e as condições locais permitem os meios de reeducação ou readaptação profissional indicadas para que possam exercer atividades remunerada (Brasil, 1967, art. 126).

Anos mais tarde, por meio do Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, era criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), supervisionado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos considerados excepcionais. Criava, ainda, o fundo especial, de natureza contábil, denominado Fundo de Educação Especial, prevendo a possibilidade de receita própria e adensamento de recursos de:

I - dotações consignadas no Orçamento Geral da União; II - repasses de outros fundos; III - rendas próprias de serviços; IV - doações, subvenções e auxílios; V - saldo verificado no final de cada exercício financeiro; VI - recursos provenientes de receitas diversas (Brasil, 1973, art. 8º, inc. I-VI).

O final da década de 80 é marcada por dois importantes marcos na busca por igualdade, inclusão e transformação de paradigma, a atual Constituição Federal e a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência. Ambas legislações passam a reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, merecedores de respeito e inclusão plena na sociedade.

Com a finalidade de expressar a nova realidade política e social do país, em seu período de redemocratização após o término da ditadura militar, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, a chamada Constituição Cidadã, ampliando as liberdades civis, os direitos e garantias individuais.

A sétima Constituição, em seu Art. 7º, inciso XXXI, passou a proibir qualquer discriminação a trabalhadores, seja em sua admissão ou remuneração, adotando percentual de cargos e empregos públicos reservados e critérios de admissão específicos. Já com a Emenda Constitucional nº 103, de 2019, passou a prever idade e tempo de contribuição diferenciados para aposentadoria de servidores com deficiência.

No campo da assistência social, a constituição regulamentava a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária. Aos que não possuem meios de prover sua própria manutenção ou de tê-la provida por sua família passou a ser assegurado um salário mínimo de benefício mensal.

Como forma de ampliar a acessibilidade, a lei prevê a criação de:

normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 1988, art. 227, § 2º).

O que se efetivou com a criação da Norma Brasileira NBR9050 em 2015.

Na educação, instituiu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, prevendo ainda, através da Emenda Constitucional nº 65, de 2010, a:

criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência,



mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Brasil, 2010, art. 227, § 1º, inc. II).

Como visto, a implementação de uma política pública voltada à garantia de direitos de classe, de um grupo considerado minoria, aqui neste caso, as pessoas com deficiência, não emerge no campo jurídico e prático de forma inesperada. Foram necessários anos de articulação e embates para que as pessoas com deficiência fossem reconhecidas em seus direitos, por suas especificidades. Inclusive, a própria Constituição Federal, lei magna de nosso estado democrático, precisou encontrar sua coesão com as cartas, leis e recomendações de órgãos nacionais e internacionais, sendo coerente com as necessidades da nação.

Por isso, tendo a Constituição Federal como ponto de partida, foi implementada em 19 de dezembro de 2000, a Lei Federal 10.098 (Brasil, 2000), que “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”, sendo um marco legal importante para a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, pois trata da acessibilidade em suas especificidades para garantir que as pessoas com deficiência possam acessar e usufruir dos espaços, serviços e produtos de maneira igualitária, sem encontrar barreiras físicas ou estruturais. Além disso, ela estabelece diretrizes para a elaboração de normas técnicas de acessibilidade, incluindo orientações sobre edificações, transportes, comunicação e mobiliário urbano.

A “política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, foi implementada em território brasileiro, através do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que (Brasil, 2008): “Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...]”. A qual vinha ao encontro das diretrizes estabelecidas pela “Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência”, publicado em 2007, estabelecendo que, a partir de então, os esforços na inclusão se dariam no ensino regular, da educação infantil ao ensino médio e no ensino superior, garantindo, segundo a convenção supracitada:

[...] a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e



igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (Brasil, 2009, art. 24, §3º).

A Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, constitui um marco fundamental na implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Produzida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho daquele ano, o documento foi resultado da articulação entre representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, sob coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Ministério da Educação da Espanha (UNESCO, 1994).

Segundo o documento oficial:

as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de construir uma sociedade inclusiva e de alcançar a educação para todos (UNESCO, 1994, p. 11).

Essa proposição rompeu com a lógica tradicional de segregação, que historicamente excluía os estudantes com deficiência do sistema regular de ensino, ao encaminhando-os para instituições especializadas ou classes especiais.

Mantoan (2003) destaca que a Educação Especial, favoreceu o desenvolvimento de debates e propostas voltadas para as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, consolidando-se como uma subárea específica dentro do campo da educação, garantindo os direitos constitucionais, porém, na atualidade ainda carrega consigo resquícios de delimitação, pois conserva um modelo segregado que, muitas vezes, restringe as possibilidades de inclusão efetiva desses indivíduos no contexto educacional mais amplo. A lógica segregacionista predominante na Educação Especial, reforçou a ideia de que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer em ambientes distintos, longe da convivência e do aprendizado com os demais estudantes, o que limitou o avanço em direção à verdadeira inclusão escolar e social.

A autora argumenta que esse movimento de segregação, ainda muito presente em diversas instituições, não contribui para o processo de democratização social. A educação das pessoas com deficiência não pode ser vista como uma



prática isolada ou separada da educação comum, mas sim como parte integrante de um processo educativo que deve ser inclusivo e acessível para todos. A construção de um sistema educacional mais democrático exige a eliminação das barreiras que impedem a plena participação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

Além disso, estudiosos como Kauffman e Hallahan (2007) apontam que a segregação não apenas impede o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo, mas também reforça a ideia de que as pessoas com deficiência devem ser tratadas de maneira diferente, criando estigmas e limitações à sua plena participação na sociedade. Para esses autores, a inclusão não se resume à matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas sim à criação de um sistema educacional em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, sendo apoiados em suas necessidades específicas dentro do ambiente escolar.

Portanto, ao analisar a trajetória da Educação Especial, é possível observar que, embora tenha surgido com o intuito de atender a uma demanda específica da população com deficiência, ela não pode mais ser tratada como uma área isolada. A Educação Especial deve ser repensada dentro de um contexto mais amplo de democratização da educação e da sociedade, para que, de fato, as pessoas com deficiência possam participar plenamente da vida escolar, social e cultural. A superação da segregação e a construção de uma educação inclusiva e acessível é um passo fundamental para a efetiva promoção de direitos e a redução das desigualdades sociais.

O Decreto nº 6.571 foi revogado, mais tarde, pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que incluía em seu novo texto, as diretrizes da inclusão escolar já estabelecidas, numa abordagem mais ampla, visando a inclusão social em várias áreas da vida, promovendo um modelo de sociedade inclusiva e assegurando o direito das pessoas com deficiência de viver com dignidade e igualdade.

A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, cumpria com as diretrizes estabelecidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008.

O Estatuto ampliou em seu texto, as barreiras descritas na lei 10.098, que definia barreiras como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; (Brasil, 2000, art. 2º, inc. II).

Já a lei de 2015, complementou com mais duas classificações:

- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Brasil, 2015, art. 3º, inc. IV).

Dentro da classificação de barreiras atitudinais, estudos contemporâneos (Mello *et al.*, 2013; DIAS, 2013; Ávila, 2014; Mello, 2016, 2018, 2019; Panisson; Gesser; Gomes, 2018; Gesser, 2019, 2020) têm trazido o conceito de capacitismo, forma de discriminação contra pessoas com deficiência, baseada na visão normativa de corpo, que ignora as diferentes formas de existir no mundo, naturalizando a deficiência como uma limitação, o que impõe a ideia de que as pessoas com deficiência são inferiores ou menos capazes do que as demais.

o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes (Gesser; Böck; Lopes, 2020, p. 18).

Na escola, sua ocorrência pode estar nos planejamentos das aulas, quando não contempla as especificidades de todos os alunos; na distribuição dos alunos em suas respectivas turmas, na iminência de criação de turmas homogêneas; nas relações aluno e professor, alunos e alunos, escola e responsáveis; na precariedade

de acesso a tecnologias assistivas e adaptações arquitetônicas; no combate ao bullying, bem como, racismo, colonialismo, sexismo e demais formas de opressão que estabelecem relações e que de forma interseccional devem ser combatidas (Gesser; Böck; Lopes, 2020, p. 11-193).

As autoras acrescentam, ainda, que o capacitismo gera:

a) a responsabilização das pessoas com deficiência pela sua condição; b) a construção de estratégias voltadas predominantemente à adequação do corpo às normatividades que tornam possível o reconhecimento deste como humano; c) a acentuação da hierarquização das pessoas com deficiência, uma vez que para alguns corpos a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, por mais que esses sejam objetos de intervenções médicas voltadas à "correção" dos supostos desvios; e d) a emergência de uma condição precária, uma vez que o Estado-Nação fica eximido de garantir a adequação dos espaços com base nas variações corpóreas (Gesser; Böck; Lopes, 2020, p. 19).

A promoção de uma educação anticapacitista exige uma ruptura profunda com o paradigma tradicional que encara o funcionamento humano de forma normativa e padronizada. Em vez de sustentar uma visão que coloca os corpos e mentes em um modelo único de "normalidade", é essencial reconhecer a diversidade humana como a verdadeira norma. Esse reconhecimento implica compreender que as diferenças entre os indivíduos não devem ser vistas como anomalias ou deficiências, mas como variações naturais da condição humana, que enriquecem a sociedade (Santos; Rodrigues, 2024).

Sob essa perspectiva, a deficiência não é mais entendida como uma característica intrínseca, isolada e imutável do indivíduo, mas sim como o resultado de uma interação complexa entre as características pessoais e as barreiras sociais, ambientais, culturais e estruturais que limitam a plena participação dessas pessoas na sociedade. Isso significa que a deficiência se configura, muito mais, devido à ausência de adaptações e à falta de acessibilidade nas mais diversas áreas da vida, como educação, transporte, emprego e espaço público.

Portanto, a educação anticapacitista não apenas desafia as concepções limitantes e exclusivas sobre o que é considerado "normal", mas também promove uma mudança de mentalidade, que visa a construção de uma sociedade inclusiva, onde as diferenças são respeitadas, valorizadas e reconhecidas como parte da diversidade humana. Nesse processo, é fundamental que as práticas educacionais se adaptem para eliminar barreiras e fornecer os meios necessários para que todos,



independentemente das suas características, possam participar ativamente e de forma igualitária no ambiente escolar e na sociedade em geral.

5 INCLUSÃO, PERCEPÇÕES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Mas o que determina a condição de ser deficiente ou não? Quem disse àquele que nasceu cego, que o mundo ao qual ele conhecia na escuridão, lhe faltava algo?

Até meus 18 anos, eu pensava que o mundo era visto pelas outras pessoas, da mesma forma que o via. Fui perceber que havia uma diferença, numa certa noite, após cumprir exaustivamente mais um dia de trabalho, ao retornar para casa, dentro de um ônibus que me conduzia a um bairro que não era o meu. Por estar no veículo de transporte público errado, recorde-me indagar aos passageiros próximos a mim, sobre a possibilidade de eles terem enxergado o número do ônibus embaçado, como eu havia feito. A ideia de ser diferente, naquele momento, me parecia ultrajante, até o momento em que fui a um oftalmologista e veio então o laudo de astigmatismo e miopia.

A ruptura do meu mundo assimilado e vivido para este novo mundo determinado como precário, se materializou através da concepção médica, numa situação de patologia. E, deveras, a sociedade atribuiu à medicina, o aval da condição bifurcada em ser ou não pessoa com deficiência através de parâmetros pré-estabelecidos de normalidade da saúde biológica.

Da mesma forma, nas escolas da rede que atuo em minha cidade, o laudo médico exerce fator determinante para o aluno ser incluído no acesso a políticas públicas específicas de inclusão como o Atendimento Educacional Especializado AEE⁴ ou o direito a possuir uma Assistente da Educação Especial⁵, mas os aspectos que determinam as necessidades educacionais especiais dos alunos, estão intrincados a outros diversos fatores e, especificamente, na pessoa com deficiência, vão além de sua Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, conhecida popularmente como CID.

Segundo Chicon (2010), a representação social do sujeito que possui uma deficiência não se resume na sua própria história de vida, mas acima de tudo na historicidade do que herdou gratuitamente na sua forma de existir. Assim, a

⁴ Decreto-Lei nº 7.611, de 2011.

⁵ Art. 90 da Resolução SME Nº 11, 27 de dezembro de 2023.



diferença entre a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência se legitima entre o ser ou não quem eu me projeto e, desta forma, isso se confunde com a própria consciência de realidade. Portanto, a realidade é também aquilo que o ser constrói. Compreende-se então que a construção do sujeito é a percepção de si mesmo e daquilo que o cerca a partir da intencionalidade do meio no qual se insere.

Nesta compreensão, a abordagem do professor ultrapassa a simples prática de se colocar no lugar do outro, uma atitude frequentemente sugerida em atividades de sensibilização. Embora práticas como vendar os olhos ou imobilizar parte do corpo para simular a experiência de uma pessoa com deficiência sejam comuns, essas abordagens podem, muitas vezes, limitar a verdadeira compreensão das necessidades e experiências da pessoa com deficiência. Elas tendem a reduzir a complexidade da vivência de uma pessoa com deficiência a uma simples imitação, sem que se alcance uma verdadeira compreensão das barreiras que essa pessoa enfrenta diariamente. Portanto, é crucial ir além dessas práticas simbólicas e construir um caminho que efetivamente promova a inclusão de forma consciente e respeitosa.

Trazendo essa discussão para o âmbito da EF e para o debate apresentado neste trabalho, sobre as questões ligadas à inclusão, uma forma eficaz de abordagem, seria a adaptação de jogos e atividades físicas para que alunos com diferentes tipos de deficiência possam participar em igualdade de condições com seus colegas. Isso pode envolver a modificação de regras de jogos, a utilização de equipamentos adaptados, ou a criação de novas formas de interação que permitam o envolvimento de todos. O objetivo não é fazer com que os alunos "se coloquem no lugar" do outro, mas sim criar um ambiente de empatia ativa, no qual os alunos compreendam e respeitem as necessidades e limitações dos outros enquanto aprendem a trabalhar juntos como um time. Isso ajuda a desenvolver uma percepção sensível e reconhecimento da diversidade funcional presente na sala de aula.

Segundo Daolio (1995), a Educação Física deve ser compreendida como um fenômeno cultural, no qual a atuação do professor transcende a simples execução de técnicas corporais ou a reprodução de práticas esportivas. O autor entende que o profissional da área exerce a função de mediador cultural, uma vez que o movimento

humano, ao ser ensinado e praticado, carrega marcas da sociedade que o produz. Nesse sentido, a análise do movimento não pode ser desvinculada do contexto social em que se manifesta, pois ele expressa valores, tradições e modos de viver compartilhados coletivamente. É nessa perspectiva que Daolio (1995) ressalta a riqueza cultural presente nos gestos e nas práticas corporais: cada movimento humano constitui uma forma de linguagem que reflete identidades, significados simbólicos e relações sociais, tornando a Educação Física um espaço privilegiado para promover reflexões críticas sobre a cultura e sobre os processos de construção social nela implicados.

Destarte, se faz necessário trazer para o ambiente de aprendizagem, práticas e estratégias de promoção humana, em que os alunos possam construir individualmente e coletivamente, de forma crítica, o seu próprio conhecimento, como defendido por Paulo Freire, elucidado por Nogueira (2023), que afirma que:

em uma prática verdadeiramente democrática é importante que não exista “invasão cultural” e ao educador cabe deixar-se envolver dialogicamente no mundo criado a partir dos diversos contextos alimentados pelo grupo (Nogueira, 2018, p. 11-193).

Trago, ainda, uma reflexão quanto à EF e sua relação com o seu campo de atuação, definido como componente curricular do campo de linguagens, conforme descrito no inciso I, do artigo 15, da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que “Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”. Tal área exerce papel essencial na formação deste aluno, visto que, conforme Lira e Schlindwein (2008):

a ausência ou diminuição significativa da capacidade visual exige, da pessoa cega ou com baixa visão, a utilização de outros meios para estabelecer relações com os objetos, pessoas e coisas do mundo que a rodeiam (Lira; Schlindwein 2008, n. p.).

E é através da linguagem, em suas múltiplas formas de se manifestar, que o aluno estabelecerá conexões de aprendizagem.

Lira e Schlindwein (2008, n.p.) afirmam que “a criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso - a linguagem”.

Uma prática crítica e que fomente a linguagem do aluno vai ao encontro, ainda ao que preconiza a BNCC (2018):



é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BNCC, 2018, p. 214).

Neste sentido, a educação, como direito universal, garantido primordialmente através da Constituição Federal (1988), encontra na educação inclusiva nas aulas de EF, crítica e dinamizadora da produção de significados através da linguagem, a perspectiva de contemplar a deficiência não mais como fator limitante e segregador, mas como motivo motriz para o reconhecimento e valorização da diversidade, contribuindo para uma sociedade que compreende e valoriza cada pigmento da paleta que matiza a colorida identidade cultural brasileira.

Trazendo para o contexto da utilização dos esportes como fonte para tematizar os conteúdos propostos pela BNCC, o desporto desempenha um papel de extrema relevância na construção cultural e identitária das populações, sendo uma área onde a vivência social, os valores e comportamentos são intensamente influenciados e modelados. O esporte não só serve como um campo de experiência que molda a prática pedagógica, mas também dita, em grande parte, os comportamentos e atitudes dos alunos, refletindo e influenciando os contextos sociais mais amplos. O esporte, enquanto prática social, é um meio poderoso de integração e de expressão de valores como cooperação, respeito, disciplina e, principalmente, a construção de uma identidade coletiva.

Com o advento das Paralimpíadas transmitidas pela TV, os jogos e festivais paraolímpicos realizados em território nacional, a prática desportiva por pessoas com deficiência passou a ter mais visibilidade e trouxe uma nova perspectiva para as novas gerações.

Embora os Jogos Paralímpicos sejam frequentemente celebrados como símbolo de inclusão e superação, é crucial reconhecer que o seu formato de alto



rendimento também implica em fortes mecanismos excludentes⁶, mas os cito aqui, pelo fato de que essa modalidade esportiva se tornou uma plataforma de visibilidade e reconhecimento, permitindo que atletas com deficiências demonstrassem sua competência, superação e, principalmente, conquistassem o seu espaço no contexto social e político. Segundo Goffman (2009), a visibilidade pública dos indivíduos com deficiência, especialmente por meio de suas conquistas no esporte, oferece uma oportunidade crucial para desafiar os estigmas e promover uma nova percepção sobre as capacidades dessas pessoas, rompendo com preconceitos e valorizando suas potencialidades.

Eventos esportivos inclusivos passaram nesses últimos anos a ocupar espaço nas escolas, como importante ferramenta para incentivar a prática esportiva entre os alunos com deficiência, permitindo-lhes vivenciar o esporte não apenas como uma atividade de superação pessoal, mas como um ato de afirmação política e social. Nessa linha, Mantoan (2003) destaca que a inclusão no esporte, e por extensão na EF, vai além de integrar fisicamente os alunos com deficiência, trata-se de um processo de construção de um novo olhar sobre as diferenças, de uma prática pedagógica que promova o respeito mútuo e a equidade de oportunidades.

O professor de EF, portanto, desempenha um papel essencial na promoção de uma prática inclusiva, crítica e transformadora. O uso da influência dos jogos paralímpicos, por exemplo, permite ao educador conduzir os alunos a uma vivência esportiva que vá além das questões técnicas e competitivas, levando-os a refletir sobre os significados do esporte enquanto espaço de inclusão e afirmação da identidade. Conforme aponta Silva (2011), a prática inclusiva no esporte e na EF não deve se restringir à participação de alunos com deficiência, mas deve envolver todos os estudantes em um processo de conscientização sobre a diversidade, a igualdade de direitos e a valorização do outro.

⁶ Haiachi *et al.* (2016) discutem que a carreira do atleta paraolímpico brasileiro é marcada por tensões entre o reconhecimento conquistado no cenário esportivo e as dificuldades estruturais que limitam sua trajetória. Os autores destacam que o modelo de alto rendimento imposto pela lógica esportiva contemporânea exige resultados imediatos, gerando pressões psicológicas, desigualdades de acesso a recursos e instabilidade profissional. Além disso, a falta de políticas consistentes de apoio ao longo da vida esportiva reforça a vulnerabilidade desses atletas, que enfrentam incertezas quanto à inserção social e ao futuro após o fim da carreira competitiva. Assim, embora o esporte paralímpico seja muitas vezes apresentado como símbolo de inclusão, sua lógica interna frequentemente reproduz exclusões e desigualdades.

6 CONSTRUINDO O JOGO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ACESSÍVEL

Zabala (1998) utiliza o termo “Sequências Didáticas” para se referir a um conjunto de atividades pedagógicas que são planejadas de forma ordenada, estruturada e articulada com o objetivo de atingir certos objetivos educacionais específicos. Essas atividades, que fazem parte de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, possuem um começo e um fim claramente definidos, sendo amplamente reconhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos. Para o autor, é evidente que as Sequências Didáticas (SD) adotam uma perspectiva de sistematização, o que implica na necessidade de um planejamento cuidadoso e detalhado, sempre alinhado aos objetivos de ensino estabelecidos para cada etapa do processo educacional. Esse planejamento meticuloso garante que as atividades sejam interligadas de forma a facilitar a progressão dos alunos no aprendizado, considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas. A abordagem proposta por ele, enfatiza a importância de cada elemento dentro da sequência didática, de modo que ela não seja apenas uma sequência de atividades, mas um planejamento intencional e coerente, que permite aos alunos alcançar os objetivos estabelecidos de forma mais eficaz e significativa.

Para o mesmo autor, o procedimento das SD possui a virtude de preservar o caráter unitário do processo educacional, ao mesmo tempo em que reúne toda a complexidade da prática pedagógica. As SD possibilitam uma abordagem integrada e contínua do ensino, permitindo incluir as três fases fundamentais de qualquer intervenção reflexiva: o planejamento, a aplicação e a avaliação. Essa visão de Zabala (1998) destaca a tríade essencial para a organização e desenvolvimento de uma prática pedagógica consistente, proporcionando ao professor um movimento dinâmico de constante aprimoramento de suas ações de ensino.

O planejamento, nesse contexto, tem um papel crucial, pois é o que possibilita uma articulação eficaz entre as reconstruções conceituais que o aluno deve realizar e as metodologias alternativas a serem adotadas. Ele organiza e estrutura o caminho a ser seguido, garantindo que o ensino se desenvolva de maneira coerente e alinhada aos objetivos educacionais. Já a fase de aplicação é onde as ideias e



estratégias planejadas ganham forma e se materializam em práticas concretas. Ela permite que o professor verifique a viabilidade e a pertinência do material sequenciado e da metodologia escolhida, testando, na prática, o impacto das atividades na aprendizagem dos alunos.

Para tanto, neste contexto do mestrado profissional, como forma de planejamento, foi elaborado um projeto de pesquisa, onde foi semiestruturada uma SD tematizando a modalidade de Rede/quadra dividida ou parede de rebote, descrita na BNCC como:

modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc (BNCC, 2017, p. 216).

Por fim, a avaliação se configura como uma ferramenta essencial para o aperfeiçoamento contínuo do processo pedagógico. Ela não se limita a uma simples verificação de resultados, mas funciona como um momento de reflexão crítica e analítica dos dados obtidos ao longo das atividades. A avaliação permite que o professor realize as (re)elaborações necessárias, ajustando as estratégias de ensino com base na análise e discussão dos resultados, criando um ciclo de feedback que contribui para a evolução constante da prática educativa. Assim, a tríade proposta por Zabala (1998) estabelece um modelo de ensino que integra planejamento, ação e reflexão, oferecendo ao educador as ferramentas para promover um aprendizado significativo e de qualidade.

Utilizando da abordagem da SD, com a finalidade de promover uma aprendizagem inclusiva, elegi como prática pedagógica, a utilização de jogos cooperativos, pois possuem como objetivo fundamental, promover a partilha, a união e o encorajamento entre os participantes, proporcionando um ambiente onde a competição individual é minimizada em favor da colaboração mútua. Sikora (2017) destaca que, ao focar na cooperação em vez da conquista de resultados individuais, esses jogos ajudam a diminuir a ansiedade associada ao fracasso ou ao sucesso pessoal, permitindo que os indivíduos se sintam mais seguros em relação ao seu desempenho, proporcionando uma abordagem que reforça a confiança tanto no

potencial de cada participante quanto nas capacidades dos outros, criando um ambiente de suporte e respeito mútuo, aspectos que considero importantes para uma real inclusão.

Orlick (1989, apud Sikora, 2017), conceitua e classifica os jogos cooperativos em quatro categorias: sem perdedores; de resultado coletivo; de inversão; semi-cooperativos, dentre os quais, elegi os jogos cooperativos de resultado coletivo, pois pude assimilar o conteúdo do voleibol, onde há uma estrutura de jogo a partir de duas equipes, porém numa nova abordagem, onde as regras promovem a distribuição de responsabilidades e de resultados entre as equipes, de forma equitativa, onde destaco: jogo bandeira adaptado, jogo campo minado, voleibol com tecidos e voleibol gigante, como vistos a seguir. O primeiro quadro apresenta o planejamento geral do trimestre e, na sequência, apresento os planos detalhados.

Quadro 1 – Planejamento Trimestral 2024

Planejamento Trimestral - 2024 Ensino Fundamental				
Escola Municipal:	Artur Bernardes		Componente curricular:	Educação Física
Prof.(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza		Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa
Ano:	6º ano		Turma(s):	6ºD
PERÍODO	OBJETO DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DA HABILIDADE	METODOLOGIAS/ RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
14/08/2024	Voleibol Diagnóstico e <i>Goalball</i>	(EF89EF01) (EF89EF02) (EF89EF05)	Roda de conversa para realização de avaliação diagnóstica; vivência em quadra da modalidade paraolímpica <i>Goalball</i> .	Registro textual e participação dos alunos.
21/08/2024	Audiodescrição e Tabuleiro		Aula expositiva; prática com o tabuleiro sensorial.	Registro textual e

	Pagung			participação dos alunos.
28/08/2024	Conhecendo o Voleibol	(EF89EF01) (EF89EF02) (EF89EF04)	Conhecendo as áreas e zonas da quadra de voleibol através de variações do jogo bandeira.	Registro textual e participação dos alunos.
04/09/2024	Voleibol e seus participantes	(EF89EF01) (EF89EF02) (EF89EF04)	Conhecendo estratégias de organização tática de equipes através do voleibol com tecidos.	Registro textual e participação dos alunos.
11/09/2024	Voleibol: formato do jogo	(EF89EF01) (EF89EF02) (EF89EF04)	Variações do jogo campo minado e voleibol gigante.	Registro textual e participação dos alunos.
18/09/2024	Prática do Jogo Desenvolvido pelos alunos	(EF89EF01) (EF89EF02) (EF89EF04)	Realização de jogo desportivo elaborado pelos alunos, como forma de consolidação desta unidade didática.	Registro textual e participação dos alunos.
25/09/2024	Prática do Jogo Desenvolvido pelos alunos	(EF89EF01) (EF89EF02)	Realização de jogo desportivo elaborado pelos alunos, como forma de consolidação desta unidade didática.	Registro textual e participação dos alunos.
02/10/2024	<i>Podcast</i>	(EM13LP17) (EM13LP34)	Roda de conversa, com registro de audiovisual em estúdio.	Participação dos envolvidos na entrevista.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Quadro 2 – Plano de Aula: Voleibol Diagnóstico e *Goalball*

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola Municipal:	Artur Bernardes				
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza	Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa		
PLANO DE AULA					
Data:	14/08/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral:</p> <p>Realizar avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos relacionados à modalidade voleibol, bem como, sobre as adaptações que são realizadas nos esportes paraolímpicos para a garantia da equidade dos participantes. Neste primeiro momento, apresentarei, ainda, a modalidade <i>Goalball</i>, esporte paraolímpico baseado nas percepções tátil e auditiva, desenvolvido para pessoas com deficiência visual.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o conteúdo desta unidade didática; • Conhecer as principais regras e comandos do jogo de <i>Goalball</i>; • Realizar práticas de reconhecimento do material do jogo e da quadra; • Desenvolver suas percepções tátil e auditiva; • Aprender técnicas de defesa específicas de um goleiro; • Ampliar a sua percepção espaço-temporal; • Conhecer um esporte paraolímpico; • Vivenciar as dificuldades de locomoção das pessoas com deficiência visual; • Experimentar o jogo de <i>Goaball</i>. 					
Materiais:					
<ul style="list-style-type: none"> • Bola com guizo de borracha de iniciação; • Bola com guizo de couro; 					

- Vendas;
- Fita crepe e barbante para demarcação tátil da quadra;
- Traves de gol adaptado;
- Apito;
- Ficha de Avaliação da Aula.

Metodologia:

Na primeira parte da aula, através de uma roda de conversa, realizaremos uma avaliação diagnóstica, com o intuito de conhecer mais sobre os alunos e sua relação com a prática desportiva do voleibol, onde serão disparadas questões como:

- a) vocês conhecem o vôlei?
- b) se sim, como conheceram?
- c) o que sabem sobre a modalidade?
- d) já tiveram experiências motoras//práticas nesta modalidade?
- e) gostam do vôlei? Por quê?
- f) compreendem o funcionamento deste jogo?
- g) se sentem aptos a praticar esse desporto? Por que sim, ou por que não?
- h) já ouviram falar de voleibol adaptado?
- i) vocês já assistiram ou leram sobre as modalidades paraolímpicas?
- j) quais limitações existem na prática do voleibol que dificultam a prática de todos?
- k) com base nas limitações existentes, como ou o que poderíamos fazer para que nossas aulas de voleibol, que iniciam hoje, possam ser experimentadas por todos? É possível incluir todos nas aulas? Como?

No segundo momento da aula, apresentaremos a modalidade *Goalball*, iniciando com um reconhecimento do espaço do jogo, suas adaptações para a realização da modalidade, descrevendo, ainda, suas regras.

A turma será dividida em trios mistos, para apreciação da modalidade, com tempo de 3 minutos para a realização de jogo entre as equipes.

Fonte utilizada:

Comitê Paralímpico Brasileiro. Centro de Treinamento Paralímpico Brasileiro.

Disponível em:

<https://cpb.org.br/modalidades/goalball/#:~:text=Ao%20contr%C3%A1rio%20de%20outras%20modalidades,com%20tr%C3%AAs%20minutos%20de%20intervalo.>

Avaliação:

A primeira e segunda etapas desta aula serão concluídas com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que irão compor o Diário de Bordo do professor pesquisador. Será observado se os alunos conseguiram perceber quais são as adaptações e suas implicações na garantia de equidade numa atividade inclusiva.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Quadro 3 – Plano de Aula: Audiodescrição e Tabuleiro Pagung

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola	Artur Bernardes				
Municipal:					
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza	Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa		
PLANO DE AULA					
Data:	21/08/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral: Apresentar a técnica de audiodescrição e o “Tabuleiro Pagung”.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar práticas de reconhecimento da área de jogo, linhas da quadra, zonas e áreas, através do tabuleiro sensorial; • Desenvolver suas percepções tátil e auditiva; • Aprimorar a concentração; • Aprender sobre estratégia e organização tática; • Conhecer técnica inclusiva da audiodescrição; • Perceber as características empregadas na aula e suas implicações na garantia de equidade numa atividade inclusiva. 					
Materiais:					
<ul style="list-style-type: none"> • “Tabuleiro Pagung”; • Ficha de Avaliação da Aula. 					
Metodologia:					
<p>Atividade 1:</p> <p>Segundo Almeida (2021, p. 2):</p> <p>a audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em atividades e eventos culturais, como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras musicais, eventos esportivos e pedagógicos como seminários, aulas etc., por meio de informação verbal. Além disso, é uma forma de mediação linguística que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a</p>					

inclusão cultural, social e escolar.

Iniciar a aula apresentando para os alunos o que é audiodescrição e sua implicação na inclusão da pessoa com deficiência visual. Após a explanação oral do professor sobre o assunto, como forma de empregar a técnica de audiodescrição, cada aluno receberá uma ficha com um desafio. Os alunos deverão se apresentar utilizando a técnica de audiodescrição, realizando, ainda, o que está proposto em sua ficha. As fichas serão:

- Descreva a sua escola;
- Descreva o seu bairro;
- Descreva a sua cidade;
- Descreva como foi seu dia de hoje;
- Descreva qual é o seu hobby;
- Descreva um lugar que gosta de ir;
- Descreva a pessoa de quem você é fã.

Atividade 2:

Será apresentado para os alunos, o Tabuleiro Pagung, suas regras e forma de utilização. Os alunos poderão vivenciar, de forma tátil, situações de jogo do esporte voleibol, como saque, recepção, passe, levantamento, ataque, rebote e pontuação, utilizando este recurso didático.

Fonte:

Almeida, Ana Carolina Correia. Introdução à audiodescrição em sala de aula / Ana Carolina Correia Almeida, Maria das Graças Moreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Avaliação:

A primeira e segunda etapas desta aula serão concluídas com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que irão compor o Diário de Bordo do professor pesquisador. Será observado se os alunos conseguiram perceber quais são as adaptações e suas implicações na garantia de equidade numa atividade inclusiva.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Quadro 4 – Plano de Aula: Conhecendo o Voleibol

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola	Artur Bernardes				
Municipal:					
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio	Coordenador(a):		Rozangela Gomes da Costa	
	Pagung Souza				
PLANO DE AULA					
Data:	28/08/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral: Conhecendo o Voleibol: o objetivo da aula é conhecer a área de jogo e as respectivas linhas da quadra.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as linhas da quadra de voleibol, suas zonas e áreas; • Aprender sobre estratégia e organização tática; • Perceber as características empregadas na aula e suas implicações na garantia de equidade numa atividade inclusiva. 					
Materiais:					
<ul style="list-style-type: none"> • 2 bandeiras de cores distintas. 					
Metodologia:					
<p>Em conformidade ao que Maria Angélica Brauer Mantovani Casagrande conclui em seu estudo “Pensando além da cultura esportiva: resgate e valorização dos jogos e brincadeiras populares” (2023), “entendemos que os Jogos e Brincadeiras populares apresentam possibilidades de aproximar os estudantes das aulas de Educação Física, assim como de mobilizar para o trabalho colaborativo entre estudantes e professores no Ensino Fundamental Anos Finais” pretendo, através de brincadeiras populares, apresentar o conteúdo didático, distanciando-se da metodologia analítica, já tão utilizada no cotidiano escolar, incentivando os alunos a assumir seu papel de autonomia no processo de aprendizagem.</p> <p>Atividade 1:</p> <p>Bandeira com Obstáculos</p>					

A turma será dividida em duas equipes mistas com número igual de participantes, intituladas A e B. Cada equipe se posicionará, em duplas, em seu lado da quadra de voleibol. O objetivo do jogo é atravessar a área do adversário, sem extrapolar as linhas laterais e a sua linha de fundo e sem soltar a mão de sua dupla, pegar a bandeira posicionada na área de saque e retornar ao seu lado da quadra. Quando alguma dupla adversária do time B, estiver passando pelo lado da equipe A, por exemplo, os integrantes da equipe A podem tocar num integrante. A dupla que for “pega” deverá sentar na linha de 3 metros, servindo como obstáculo entre as zonas de ataque e defesa da quadra de voleibol. Os jogadores poderão retornar ao jogo quando uma dupla do seu time o resgatar segurando pelos pés e arrastando de volta ao seu lado da quadra. Cada jogador resgatado deve aguardar a sua dupla ser também resgatada para então realizar investida num novo ataque. O intuito do jogo é incentivar o trabalho em equipe, conhecendo as linhas e as zonas da quadra de voleibol.

Atividade 2:

Bandeira Dois ou Três

A turma será dividida em duas equipes mistas com número igual de participantes, intituladas A e B. Cada equipe se posicionará, em duplas, em seu lado da quadra de voleibol. O objetivo do jogo é atravessar a área do adversário, sem extrapolar as linhas laterais e a sua linha de fundo e sem soltar a mão de sua dupla, pegar a bandeira posicionada na área de saque e retornar ao seu lado da quadra. Quando alguma dupla adversária do time B, estiver passando pelo lado da equipe A, por exemplo, os integrantes da equipe A podem tocar num integrante. O integrante “pego” deixa sua dupla e passa a integrar um trio com a dupla adversária. Este novo integrante do trio pode ajudar o time adversário ou atrasá-los. O jogador sozinho deverá aguardar, imóvel, alguém do seu time, que também esteja sozinho, alcança-lo e formar, assim, uma nova dupla que poderá atacar. Vence quem primeiro capturar a bandeira e trazer para o seu lado.

O intuito do jogo é incentivar o trabalho em equipe, enfatizando que nunca se vence sozinho. Ou se vence em dupla ou em trio.

Pretendo, através da dinâmica dos dois jogos propostos, alcançar a todos os alunos, independentemente de suas limitações, condicionamento físico, familiaridade com atividades físicas, ou qualquer outro aspecto.

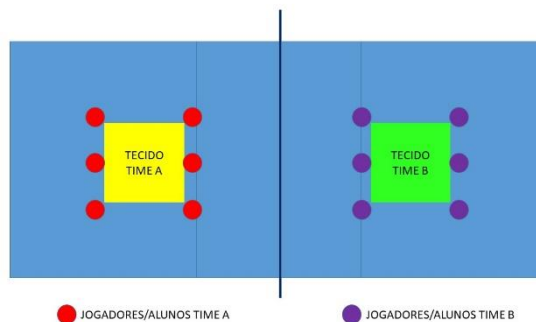
Avaliação:

A primeira e segunda etapas desta aula serão concluídas com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que irão compor o Diário de Bordo do professor pesquisador. Será observado se os alunos conseguiram perceber quais são as adaptações e suas implicações na garantia de equidade numa atividade inclusiva.

Quadro 5 – Plano de Aula: Voleibol e Seus Participantes

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola	Artur Bernardes				
Municipal:					
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza	Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa		
PLANO DE AULA					
Data:	04/09/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral: Voleibol e seus participantes: composição das equipes; localização das equipes, tipos de sistema de jogo e sistema de rodízio dos jogadores.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar o Voleibol com regras e movimentos simples; • Adaptar a modalidade à realidade da escola; • Adaptar a modalidade ao contexto da turma, de forma a contemplar a todos; • Experimentar as modalidades de rede na perspectiva do jogo; • Discutir sobre adaptações de regras e materiais para a prática vivenciada. 					
Materiais:					
<ul style="list-style-type: none"> • Bola de voleibol; • 2 tecidos no tamanho 2x2m, sendo 1 de cada cor; • 6 tecidos no tamanho 1X2m, sendo 3 de uma cor e 3 de outra. 					
Metodologia:					
<p>Voleibol com tecido – variação com o número de componentes (6x0, 4x2 e 2X2X2)</p> <p>Atividade 1:</p> <p>Jogo 6X0-</p> <p>Os alunos serão divididos em equipes compostas por 6 alunos, posicionando-se em seu lado da quadra, segurando as extremidades de um tecido no tamanho 2X2m. Para iniciar a partida, será disputada a posse inicial da bola através de par ou ímpar. O objetivo do jogo é passar a bola para o lado do adversário, atingindo o</p>					

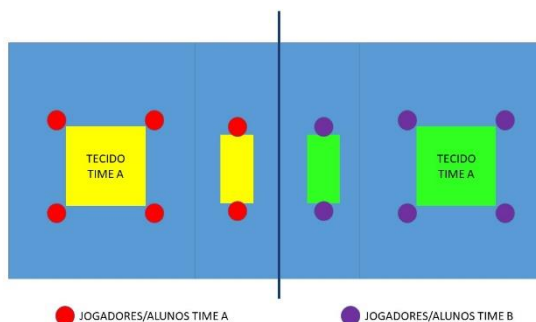
chão, marcando, assim, 1 ponto. O time que completar 1 set de 25 pontos será o vencedor. O time adversário pode defender o ataque adversário recebendo a bola em seu tecido, iniciando, posteriormente, o seu ataque.



Atividade 2:

Jogo 4X2

A mesma atividade anterior, porém, com variação do número de componentes por tecido, sendo que, desta vez, serão dois tecidos com tamanho de 2X1m para cada time, sendo segurados por duas equipes compostas por 4 e 2 alunos respectivamente em cada lado da quadra. Cada time deverá realizar a recepção em qualquer um dos tecidos, um passe para o outro tecido de seu time e, posteriormente, o ataque ao time adversário.



Atividade 3:

Jogo 2X2X2

Variação da atividade anterior, porém, alterando o número de componentes por tecido, sendo que, desta vez, serão três tecidos com tamanho de 2X1m para cada time, sendo segurados por duplas. Cada time deverá realizar a recepção em qualquer um dos tecidos, dois passes para duplas de seu time sendo que, a última dupla a receber a bola deverá realizar o ataque ao time adversário.

Avaliação:

A aula será concluída com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que irá compor o Diário de Bordo do professor pesquisador. Será observado se os alunos conseguiram perceber as adaptações e suas implicações na garantia de equidade numa atividade inclusiva.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Quadro 6 – Plano de Aula: Voleibol: formato do jogo

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola Municipal:	Artur Bernardes				
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza	Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa		
PLANO DE AULA					
Data:	11/09/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral:</p> <p>O objetivo desta aula é fazer com que o aluno compreenda o formato do jogo, como é feita a recepção, passe, pontuação, set e partida.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar o Voleibol com regras e movimentos simples; • Adaptar a modalidade à realidade da escola; • Adaptar a modalidade ao contexto da turma, de forma a contemplar a todos; 					

- Experimentar as modalidades de rede na perspectiva do jogo;
- Discutir sobre adaptações de regras e materiais para a prática vivenciada.

Materiais:

- Fita ou fita para demarcação do solo;
- bola de voleibol;
- bola plástica grande (estilo as que são vendidas em parques e circos);
- postes de fixação da rede;
- rede de voleibol.

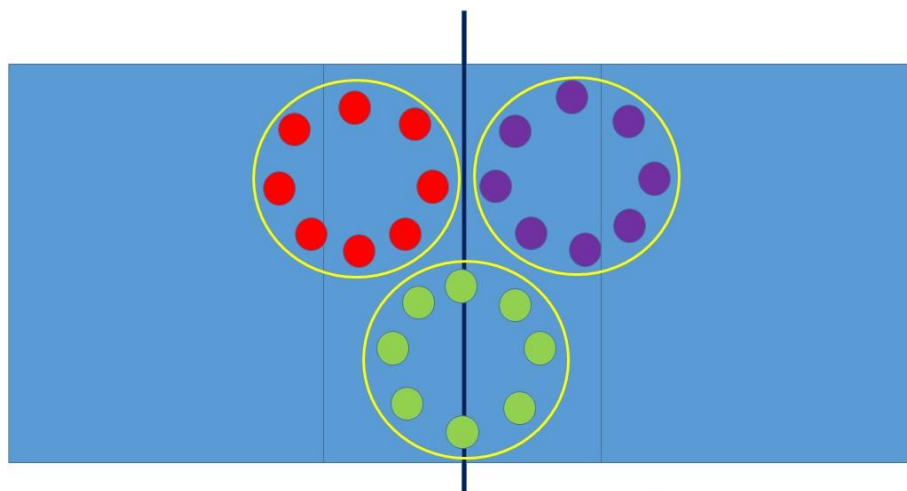
Metodologia:

Atividade 1:

Campo Minado de Defesa

Os alunos serão divididos em três times, com área circular demarcada no chão. O objetivo do jogo é fazer com que a bola passe por três jogadores e, posteriormente, seja repassada para jogadores de outro time que, por sua vez, deverão receber a bola e dar seguimento, passando para mais dois jogadores. Todos os times iniciam o jogo com 5 pontos. Se algum jogador deixar a bola cair, perde um ponto. O time vencedor será o que permanecer com maior pontuação. Como estratégia de inclusão, sempre que a bola cair, ela deve ser iniciada por um jogador que não tocou nela naquele turno (desde o primeiro time iniciou os toques).

Com esta atividade, espera-se que os alunos compreendam que, nesta modalidade esportiva, a defesa exerce um papel fundamental na dinâmica do jogo e que pode ser valorizada como forma de pontuação.



● JOGADORES/ALUNOS TIME A ● JOGADORES/ALUNOS TIME B ● JOGADORES/ALUNOS TIME C

Atividade 2:

Campo Minado de Ataque

Os alunos serão distribuídos em três times, com área circular demarcada no chão. O primeiro time deve passar a bola por três jogadores. Os dois primeiros jogadores realizam o passe e, o terceiro, um ataque no time adversário, através de um corte, tentando acertar o chão. Os jogadores adversários poderão defender sua área fazendo com que a bola toque em seu corpo. Caso a bola toque qualquer jogador antes de cair no solo, a pontuação está protegida e seu time inicia um novo turno. Como estratégia de inclusão, sempre que a bola tocar o corpo de um jogador, ela deve ser iniciada por ele. Caso o time não consiga realizar os dois passes e o ataque, perde o ponto e passa a bola para o time mais próximo em sentido horário.

Espera-se com esta atividade, que os alunos compreendam que, o fato de tocar na bola, mesmo não conseguindo exercer uma defesa efetiva da área de jogo, pode ser valorizada quanto pontuação, ou seja, o aluno que tenha dificuldade em realizar uma recepção de forma convencional, neste formato de jogo, pode ser valorizado por realizar o toque na bola.

Atividade 3:

Voleibol Gigante

Utilizando uma bola grande, realizar o jogo de voleibol, com regras adaptadas, utilizando as vivências adquiridas neste processo de ensino. A bola utilizada, tem como finalidade aumentar a área de contato corporal, bem como o tempo de trajetória da bola antes de cair, favorecendo a dinâmica do jogo e uma melhor reação dos alunos nas respostas corporais em jogo. Os alunos poderão utilizar o saque por baixo, dar quantos toques forem necessários para que a bola ultrapasse o campo adversário. A pontuação será medida quando a bola tocar o solo. As partidas serão divididas em três pequenos sets de 5 pontos, para que os alunos compreendam a pontuação, mas ao mesmo tempo, os demais alunos possam participar da atividade.

Ao final da aula, o professor dividirá a turma em dois grupos que ficarão responsáveis por elaborar uma atividade inclusiva ou adaptar as atividades já desenvolvidas nesta unidade, e apresenta-las nas duas próximas aulas que seguem.

Avaliação:

A aula será concluída com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que irá compor o Diário de Bordo do professor pesquisador. Será observado se os alunos conseguiram perceber as adaptações e suas implicações na garantia de equidade numa atividade inclusiva.

Quadro 7 – Plano de Aula: Prática do Jogo Desenvolvido pelos Alunos

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola	Artur Bernardes				
Municipal:					
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza	Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa		
PLANO DE AULA					
Data:	18/09/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral: realizar a prática do jogo desenvolvido pelos alunos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conteúdos desenvolvidos nesta unidade didática; • Avaliar o processo de ensino-aprendizagem; • Democratizar o processo de ensino-aprendizagem; • Incentivar e valorizar o protagonismo dos alunos. 					
Materiais:					
Materiais elencados pelos alunos, agendados previamente na coordenação do professor.					
Metodologia:					
<p>Os alunos terão 50 minutos para apresentar o jogo elaborado aos demais colegas de turma, que por sua vez apreciarão a atividade desenvolvida. O professor reservará 50 minutos para avaliação que será feita, conforme descrito abaixo.</p>					
Avaliação:					
<p>A aula será concluída com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que irá compor o Diário de Bordo do professor pesquisador, destacando as dificuldades encontradas no percurso, quais as soluções desenvolvidas e aspectos a serem aprimorados para uma futura prática. O professor observará se os alunos conseguiram utilizar as adaptações no jogo, na garantia de equidade numa atividade inclusiva. Ao final da aula, através de roda de conversa, as percepções dos alunos serão debatidas, tanto por aqueles que elaboraram a atividade, quanto pelos que apreciaram.</p>					

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Quadro 8 – Plano de Aula: Prática do Jogo Desenvolvido pelos Alunos

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola	Artur Bernardes				
Municipal:					
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza	Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa		
PLANO DE AULA					
Data:	25/09/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral: realizar a prática do jogo desenvolvido pelos alunos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conteúdos desenvolvidos nesta unidade didática; • Avaliar o processo de ensino-aprendizagem; • Democratizar o processo de ensino-aprendizagem; • Incentivar e valorizar o protagonismo dos alunos. 					
Materiais:					
Materiais elencados pelos alunos, agendados previamente na coordenação do professor.					
Metodologia:					
<p>Os alunos terão 50 minutos para apresentar o jogo elaborado aos demais colegas de turma, que por sua vez apreciarão a atividade desenvolvida. O professor reservará 50 minutos para avaliação que será feita, conforme descrito abaixo.</p>					
Avaliação:					
<p>A aula será concluída com o registro textual das respostas dos alunos, na Ficha de Avaliação da Aula, que irá compor o Diário de Bordo do professor pesquisador, destacando as dificuldades encontradas no percurso, quais as soluções desenvolvidas e aspectos a serem aprimorados para uma futura prática. O professor observará se os alunos conseguiram utilizar as adaptações no jogo, na garantia de equidade numa atividade inclusiva. Ao final da aula, através de roda de conversa, as percepções dos alunos serão debatidas, tanto por aqueles que elaboraram a atividade, quanto pelos que apreciaram.</p>					

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Quadro 9 – Plano de Aula: *Podcast*

Planejamento Trimestral - 2024					
Ensino Fundamental					
Escola	Artur Bernardes				
Municipal:					
Componente Curricular:	Educação Física	Ano:	6º ano	Turma(s):	6ºD
Professor(a):	Gledson Olímpio Pagung Souza	Coordenador(a):	Rozangela Gomes da Costa		
PLANO DE AULA					
Data:	02/10/2024	Quarta-feira			
Objetivos:					
<p>Objetivo Geral: Avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por esta unidade didática, de forma criativa.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais habilidades e competências foram desenvolvidas ou aprimoradas; • Dialogar sobre as vivências; • Estabelecer paralelos entre o que não se sabia, o que foi aprendido e o que se espera destes; • Produzir um conteúdo virtual que auxilie alunos e professores no desenvolvimento de atividades inclusivas; • Valorizar o protagonismo dos alunos. 					
Materiais:					
Estúdio de <i>podcast</i> de uma rádio parceira, equipado com microfones, câmeras, computadores e acessórios de captação de imagem e som.					
Metodologia:					
<p>A terceira etapa, sendo o oitavo e último encontro desta unidade didática, será uma análise reflexiva e interpretativa do processo da pesquisa. Nesta etapa, através de uma roda de conversa, poderei dialogar com os acontecimentos, os desafios, percepções dos envolvidos, adaptações, bem como, serão realizados apontamentos para futuras aplicações deste estudo. O registro e análise desta etapa, serão minuciosamente discutidos no texto da dissertação, somados a outros registros audiovisuais do processo de investigação, compondo um produto</p>					



educacional que ficará disponível à toda comunidade, através do *Facebook* e canal do *Youtube* da escola.

Avaliação:

Como avaliação somativa, nesta aula, através dos depoimentos dos alunos, o professor pesquisador, observará como foi o processo de ensino-aprendizagem, quais dificuldades encontradas no percurso, soluções desenvolvidas e apontamentos para uma futura aplicação desta unidade didática.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).



7 REVISITANDO O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Neste seção, apresento a revisão das etapas do processo de intervenção pedagógica, descrevendo as atividades desenvolvidas, bem como a participação dos alunos durante as aulas e as percepções observadas.

7.1 Práticas e percepções: aula 1

Iniciei a aula convidando os alunos para uma roda de conversa ali mesmo, na sala de aula, para realizar um momento de avaliação diagnóstica, através de linguagem simples e objetiva, de fácil compreensão pelos alunos, perguntando sobre os seus conhecimentos prévios.

Ao me apresentar e tentar introduzir o conteúdo desta unidade didática, percebi que a turma apresentava um comportamento de inquietude, com atenção dispersa, o que creditei, inicialmente, ao fato de ser uma turma de sexto ano, o que, por vezes, é bem típico desta faixa etária. Porém, posteriormente, ao conversar com outros professores que atendem à classe, foi relatado que se deve ao fato de ser uma turma bem heterogênea, com características que lhes conferem uma identidade bem distinta das demais, por possuir muitos alunos neuroatípicos⁷ e com a presença de um aluno fora da faixa etária correspondente à série, por ter sofrido várias retenções. Vários alunos ainda não são alfabetizados e, por isso, registraram suas vivências nas fichas de avaliação do aluno, através de desenhos.

⁷ O termo *neuroatípicos* refere-se a pessoas cujos modos de funcionamento neurológico divergem do padrão considerado “típico” ou “neurotípico”. Engloba condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outras formas de neurodivergência. Trata-se de uma concepção que busca valorizar a diversidade neurológica, contrapondo-se a visões patologizantes e reconhecendo diferentes formas de perceber, processar e interagir com o mundo (Ortega, 2009).

Fotografia 1 – Turma 6D da Escola Municipal
Artur Bernardes



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Perguntei-lhes se já conheciam a modalidade do voleibol e disseram que conhecem, principalmente pelas transmissões da TV. Relataram que, na escola, quando os que gostam de futsal utilizam a quadra, os demais, que não podem ou são impedidos pelos colegas de jogar, brincam de vôlei nos arredores, sem rede, sem regras claras, sem noções técnicas, ou bem distante das regras oficiais do esporte.

Ao indagar se gostam do voleibol, responderam que percebem a modalidade como um esporte de execução muito complicada e que não consideram possuir habilidades suficientes para a prática desportiva, principalmente quando o professor propõe a utilização da rede. Consideram-se, ainda, de baixa estatura e com pouca força para transpor a bola sobre a rede.

Foi perguntado, também, se conhecem as modalidades paralímpicas ou esportes adaptados para pessoas com deficiência. Por ter sido um ano em que ocorreram os Jogos Olímpicos de Paris, relataram terem assistido na TV, comerciais e programas que falaram das práticas paralímpicas, porém não souberam descrever nenhuma modalidade oficial ou citar algum atleta com deficiência, o que me fez perceber, que não acompanharam a transmissão destas competições.

Conversamos sobre o *Goalball*, expliquei para eles as regras básicas e como é jogado, ressaltando que a modalidade esportiva foi desenvolvida para a prática de pessoas com deficiência visual, pedindo a eles, posteriormente, para que pudessem imaginar uma forma de vivenciar o voleibol, superando os seus limites, numa

perspectiva em que todos participassem. Os alunos sugeriram adaptar a altura da rede, pois transpor a rede foi a dificuldade mais evidente dentre os comentários. Sugeriram, ainda, que pudessem ocorrer mais de um toque por jogador e entre os jogadores, facilitando a participação de quem não possui muitas habilidades no domínio da bola.

Após realizar o momento reflexivo e diagnóstico em sala de aula, partimos para a vivência prática do *Goalball* na quadra da escola. Ressalto que o maior desafio se deu na organização dos materiais, visto que possuem valor de custo bem expressivo, mas compartilho minha estratégia adotada, de verificar a possibilidade de empréstimo por parte das universidades e clubes esportivos da região. Consegui o empréstimo de uma bola oficial, uma bola de couro mais leve com guizo em seu interior e as vendas, porém as traves precisaram ser adaptadas com cones e corda e as demarcações da quadra com barbante e fita crepe de 60mm de largura.

Fotografia 2 – Alunos ajudam a preparar a atividade



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 3 – Primeiro contato com a bola de *Goalball*



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Para demarcação tátil da quadra, os alunos auxiliaram nesta tarefa e, com isso, puderam relembrar as linhas e áreas que compõe a quadra de voleibol, bem como, perceber as diferenças das demarcações próprias do *Goalball*. Colocá-los para auxiliar nesta tarefa, ocasionou um sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem, conferindo-lhes valorização da contribuição individual na construção da atividade.

Realizamos um primeiro momento de descoberta com a bola, executando as técnicas de três tipos de arremesso: estático, com giro e por baixo das pernas. Para tanto, dois alunos se posicionaram na linha divisória da quadra de voleibol e os demais na linha de fundo. Os dois alunos arremessavam para cada um de seus colegas que devolvia, ambos utilizando a técnica instruída e demonstrada previamente por mim. Não cobrei refinamento nos movimentos, pois o objetivo era de proporcionar entrosamento com o material e descoberta da prática do arremesso com a bola. Utilizei primeiramente uma bola de couro com guizo interno, de 64 cm de diâmetro, mais leve e confortável para os alunos e, posteriormente, realizamos a mesma atividade com a bola oficial, de borracha, com 76 cm de diâmetro.

O prazer da descoberta de uma nova prática foi contagiante e nítido, pois houve grande euforia no processo de reconhecimento das bolas, antes desconhecidas por eles, na execução dos movimentos, por vezes, estranhos ao cotidiano dos alunos, gerando momento de grande descontração e riso. Executar o arremesso por debaixo das pernas foi o que mais ocasionou esse estranhamento, divertindo muito.

No momento de jogo, pedi para que os alunos, em todo o tempo da execução das partidas, permanecessem em silêncio para que pudessem ouvir o som produzido pelo guizo presente na bola, o que para os que assistiam tornou-se um grande desafio, necessitando que eu intervisse pedindo silêncio em todo o tempo de jogo. Solicitei, ainda, para que tentassem realizar o arremesso com a bola mais próxima do chão possível, justificando que na regra oficial do jogo, a bola deve tocar todas as áreas a partir do lançamento.

Como todos os alunos eram iniciantes e estavam em processo de adaptação à prática da atividade, presumi que a vivência do jogo necessitaria de algumas adaptações e, por isso, selecionei um aluno para auxiliar a reposição da bola para cada time e que executasse alguns comandos de voz, quando necessário, auxiliando a condução do seu time. Adaptei também as vendas com tiras de tecido, visto que as vendas que eu consegui emprestadas com a universidade parceira, na correria para organizar e transportar os materiais para a quadra, acabei esquecendo-as no carro.

Fotografia 4 – O aluno em pé, ao fundo, era responsável por repor a bola no jogo e auxiliar os jogadores



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Os alunos participaram efetivamente da atividade. Pude perceber a satisfação do aluno que possui baixa visão em realizar uma atividade diferente das do seu cotidiano e que o despertava e o aproximava da inclusão, visto que nesta proposta, existia o princípio de equidade em que todos estavam vendados e, portanto, sua limitação ocular já não mais exercia diferenciação aos demais alunos.

Antes de finalizar a aula conversamos sobre a vivência e, ao questionar se conseguiram observar quais foram as estratégias adotadas para promover a inclusão, identificaram as adaptações do espaço e dos materiais, que a bola não era convencional e que o fato de participar sem poder enxergar, igualou a atividade para todos, pois quem usa óculos e quem não usa, jogou com condições de igualdade.

Dialogamos sobre o uso de vendas, onde destaquei que sua utilização estava em conformidade com a prática da modalidade oficial, mas que a intenção da unidade didática, nas próximas aulas, seria de pensarmos jogos que não necessitassem delas, mas que preservassem em sua essência, a participação de todos. Salientei a importância da colaboração deles em observar as características das práticas propostas por mim, de como se diferenciam das práticas esportivas convencionais, porque futuramente utilizaremos destas observações para criarmos juntos uma atividade construída coletivamente.

Para finalizar, solicitei sugestões para as próximas aulas e, como era de se esperar, os meninos pediram para destinar um espaço da aula para a prática de

futsal. Refleti, com eles, a necessidade de descobrir novas práticas e, em especial, valorizar a participação de todos, visto que relataram que as meninas e alguns meninos não participavam do momento de futsal, nas aulas anteriores à minha intervenção.

Outro desafio para esta aula foi o controle do tempo. Percebi que no início do turno, os alunos de todas as turmas da escola aguardam na quadra, em filas referentes à suas salas. Posteriormente, cada turma é guiada pelo professor da primeira aula até a sua sala por um longo trajeto. Ao chegar na lá, é necessário realizar a chamada para iniciar a aula. Todo o trajeto é feito até a quadra para a realização da atividade prática que deve ser encerrada com 10 minutos de antecedência para que os alunos possam beber água e ir ao banheiro antes de retornar à sala. Todo esse arranjo, subtrai pelo menos 30 dos 80 minutos destinados à aula e, por isso, neste dia, não consegui disponibilizar a ficha de avaliação do aluno para ser preenchida, comprometendo esta parte do meu planejamento.

7.2 Práticas e percepções: aula 2

Iniciei a aula trazendo o conceito de audiodescrição, que é um recurso utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão com a finalidade de traduzir em palavras, aquilo que está diante do outro. Para aproximá-los da compreensão do conceito, mencionei o fato de empresas e produtores de conteúdo das redes sociais, como o Instagram por exemplo, utilizarem o recurso para compartilhar com o usuário a descrição das imagens das fotografias e vídeos. A pergunta veio logo em seguida: mas como eles leem o que está escrito? Foi quando falei das tecnologias assistivas como os programas leitores de tela, que utilizam estes textos para transformar em som, permitindo que as pessoas com deficiência visual utilizem das ferramentas tecnológicas, participem e interajam com outras pessoas.

Eles ficaram surpreendidos ao saberem que deficientes visuais utilizam redes sociais e que há, inclusive, produtores de conteúdo, das quais eu citei a criadora de conteúdo Geisa Farini, a humorista Tatá Mendonça e a criança Pedro Maron que relata sua trajetória em busca de soluções acessíveis.

Partimos, assim, para uma vivência prática da audiodescrição, onde cada aluno deveria descrever sua identidade pessoal, como se dentre os presentes, tivesse um aluno cego, o qual precisava conhecer quem estava na sala. Como de se esperar, em uma turma de sexto ano, houve momentos de muitas gargalhadas, já outros momentos imbuídos de vergonha e timidez, mas ao final, os alunos conseguiram cumprir efetivamente a atividade proposta. Precisei mediar o tempo todo para que os sorrisos fossem sadios e não se tornassem, de nenhuma forma, ofensivos.

Quando apresentei o tabuleiro Pagung, veio o momento da resistência e o questionamento insistente: mas não vamos para a quadra? Novamente precisei driblar os questionamentos e trazer encantamento para o que estava sendo proposto, mostrando que EF pode ser realizada em todos os ambientes e de infinitas formas.

Fotografia 5 – Audiodescrição



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 6 – Vivência com o Tabuleiro Pagung



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Minha intenção inicial era de confeccionar vários tabuleiros, para que todos pudessem participar ao mesmo tempo, mas abandonei esta ideia diante da iminência de ocasionar dispersão e perda de foco. Como meu objetivo para esta aula era o de apresentar o recurso, ensinando-os suas formas de utilização e de como jogar, coloquei o tabuleiro no centro da sala com os alunos em roda, para que pudessem jogar e os demais assistirem as partidas, descobrindo as regras através da minha mediação, ora advertindo sobre lances não permitidos, ora lembrando as regras já compartilhadas com eles.

Para proporcionar desafio e jogabilidade, combinei com os alunos que, o parceiro vencido na partida deveria levantar de seu lugar e ser substituído por outro colega que ainda não tinha jogado, assim todos jogariam e vivenciaríamos a brincadeira. Após a primeira partida, já haviam esquecido o desejo de ir para a quadra e disputavam, agora, a possibilidade de ser o próximo.

Concluída a participação de todos, combinei de levá-los para a quadra para aproveitar os últimos minutos de aula, brincando de atividades que mais gostavam, desde que ajudassem a organizar a sala. Para minha surpresa e satisfação, pediram para levar o tabuleiro, pois queriam jogar mais, utilizando os degraus da arquibancada, o que me fez avaliar que o tabuleiro é uma proposta de atividade atrativa, que os alunos desta faixa etária conseguem compreender facilmente suas regras e realizar associação com as práticas desportivas de rede.

Fotografia 7 – Alunos jogando nas arquibancadas



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

7.3 Práticas e percepções: aula 3

Iniciei a aula, em sala de aula, desenhando a quadra de voleibol na lousa, lembrando com eles quais eram os nomes de suas linhas, introduzindo a informação de que seu espaço se constitui de uma dimensão oficial de 18 por 9 metros, desenhada ao solo pelas linhas laterais e linhas de fundo, sendo perpassada pelas linhas 3 metros e a linha divisória que separa as duas áreas adversárias, subdividindo-se, cada uma, em áreas de ataque e de defesa. Após

explanado, com folhas de papel sulfite, fui tampando os nomes das linhas e áreas no quadro e perguntando-os os cada uma das informações ocultas, para exercitar a memorização.

Após chegarmos na quadra, descrevi como seria a primeira atividade e, para minha surpresa, os alunos desconheciam o jogo bandeira, apresentando dificuldades iniciais para compreensão do objetivo e regras da brincadeira. Posteriormente, conversei com o professor de EF que atende esta turma e ele me relatou que os alunos vieram do Ensino Fundamental I sem conhecer práticas corriqueiras de aulas de EF como jogo de dama e dominó e com o desenvolvimento da coordenação motora não condizente com a faixa etária, dificultando a participação em atividades práticas.

Para a prática, dividi a sala em duas equipes mistas com número igual de participantes, intituladas A e B, posicionando-os em seu respectivo lado da quadra de voleibol. Realizamos o jogo da forma convencional, onde cada time tenta pegar a bandeira que está posicionada na área de saque do time adversário e retornar com ela para o seu lado da quadra. O aluno que for tocado, fica “congelado”, parado, aguardando que outro jogar de seu time possa toca-lo e “descongelar”. Se ele estiver portando a bandeira, deve devolver ao local anterior, ou seja, na área de saque da quadra de voleibol.

Fotografia 8 – Aula teórica sobre a nomenclatura das áreas e linhas



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 9 – Os alunos, de mãos dadas, tentam transpor sua bandeira (pratinho) de volta ao seu lado da quadra, enquanto que as alunas, realizam a defesa



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).



Após adquirir familiaridade com a atividade, retomei o planejamento e apliquei o jogo “Bandeira com Obstáculos”, dividindo os alunos em duplas que farão o percurso passando pela quadra adversária para tentar pegar sua bandeira na área de saque e retornar para seu lado da quadra sem ser tocado por nenhum aluno do time adversário. A dupla que for pega, deverá devolver a bandeira para seu local de origem, sentar na linha de 3 metros, servindo como obstáculo entre as zonas de ataque e defesa da quadra de voleibol, aguardando que alguém do seu time os possa “salvar”. Os jogadores poderão retornar ao jogo quando uma dupla do seu time o resgatar segurando pelos pés e arrastando de volta ao seu lado da quadra. Cada jogador resgatado deve aguardar a sua dupla ser também resgatada para então dar novamente as mãos e realizar investida num novo ataque.

Inicialmente, os meninos apresentaram forte resistência do trabalho em equipe, principalmente pelo fato de dar a mão a outro colega. Percebi que a reação poderia ser resultante de influência machista tão presente em nossa sociedade ocidental. Intervi questionando-os se não estariam apresentando comportamento machista, levando-os a esta reflexão, mas mesmo sem admitir riram, revelando o preconceito na ação de dar as mãos, associando o gesto ao de relacionamento homossexual. Dei a mão para o outro professor presente e indaguei-os: após eu cumprimentar o professor, algo mudou na minha vida? Me tornei outra pessoa ou deixei de ser quem sou? Responderam que não e, assim, após refletirem, prosseguiram com a atividade proposta.

As meninas demonstraram aversão em formar dupla com quem não tinha afinidade, revelando preconceitos enraizados, uma vez que as duas alunas que permaneceram sem dupla, foram uma aluna público-alvo da educação especial e uma outra aluna acima do peso. Questionei se elas não estavam reforçando justamente o que era contra a nossa proposta de inclusão e que praticar atividades inclusivas, exige um esforço individual em vencer as barreiras do preconceito.

Após o diálogo, conseguimos finalmente formar todas as duplas e realizar a prática da atividade, alcançando os objetivos da aula. A forma de resgatar os colegas exigia força dos participantes e logo após alguns minutos, relataram estar

cansados e, por isso, liberei para beberem água antes de realizarem a próxima variação da atividade.

Passamos para a próxima etapa da aula, onde o diferencial seria o de que, quando um aluno fosse “pego”, deixaria sua dupla e passaria a integrar um trio com a dupla adversária. Este novo integrante do trio poderia ajudar o time adversário ou atrasá-los. O jogador sozinho, permaneceria imóvel, até que alguém do seu time, que também estivesse sozinho, o alcançasse, formando assim, uma nova dupla.

Fotografia 10 – Um aluno, sozinho, aguarda que um colega lhe dê a mão e o “salve”



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 11 – As duplas tentam realizar o ataque ou defesa, enquanto um aluno, sozinho, aguarda o retorno de uma dupla



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Ao final da aula, sentados em roda na quadra, avaliamos a atividade, resgatando ainda o assunto da barreira cultural enfrentada por eles, no momento que precisaram formar duplas e dar as mãos. Eles relataram que não se tratava das minhas impressões, que não havia machismo ou preconceito, mas sim, da dificuldade que eles tinham de seguir na mesma direção estando de mão dada a outra pessoa, gerando conflito nas escolhas das trajetórias e sentido de direção tomados durante o jogo, comprometendo a eficiência da dupla na atividade. Perguntei se haviam previsto tudo isso, antes mesmo de iniciar a atividade, pois nem havíamos experimentado a proposta e eles já não queriam dar as mãos. Fizemos expressão de que os seus argumentos tinham sido contestados, riram, pensaram e eu percebi que havia avançado ali, mais do que os meus objetivos iniciais. A

atividade tinha proporcionado autorreflexão e momentos de apropriação de novas posturas inclusivas.

Na ficha de avaliação do aluno, no campo destinado à pergunta “conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais?” a resposta mais recorrente foi a de que meninos e meninas puderam participar, porém, na pergunta “o que sugere mudar nesta aula?” surgiram como resposta: “não segurar a mão”, “as meninas sair da quadra”, “tirar os meninos da quadra”, o que denota haver ainda, muitos conflitos intrínsecos relacionados à questões de gênero. Uma aluna escreveu: “os meninos para de se achar dono de tudo e eles não brincar com nós meninas”.

Houve um aluno que relatou que “o professor Gledson fez todos participarem e todos gostaram da atividade em dupla”, sugerindo ainda, mudança no sentido de “que as brigas na hora da aula acabassem”.

Diante disso, penso como uma proposta futura, um projeto interdisciplinar com o objetivo de promover a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre meninos e meninas, num espaço de diálogo e compreensão por meio de atividades educativas e interativas que visem a desconstrução de estereótipos de gênero, a valorização da diversidade e a prevenção de conflitos, criando um ambiente inclusivo e igualitário.

7.4 Práticas e percepções: aula 4

Dividi a turma em times compostos por seis alunos cada. O objetivo da primeira atividade seria realizar um jogo com dois times compostos por seis alunos, onde cada time, segurando um tecido no tamanho 2X2m, atacaria o time adversário passando a bola por sobre a rede e o time adversário para defender sua área, poderia realizar a recepção por sobre o tecido de posse de seus jogadores, ou seja, um voleibol onde a recepção e o ataque acontecem de forma colaborativa entre os jogadores do time segurando um tecido.

Quando partimos para a execução, percebi que os alunos possuíam grande dificuldade em manusear a bola com os tecidos, por isso, propus uma vivência inicial, chamando todos os times para a quadra, cada time segurando o seu tecido,

para realizar a tarefa de lançar a bola para cima e recebe-la no tecido novamente. Quando concluí que os times já estavam dominando o movimento, progredimos assim, para a atividade de traspasar a bola por sobre a rede de voleibol para o campo adversário. Só então, seguimos para a execução das atividades propostas para essa aula.

Ao avaliar a aula proposta, percebi no meu planejamento, a ausência desse momento de familiarizar com os materiais, de partir do gesto mais simples para o mais complexo, defendido por Wilson (2005) e Rink (1994, 2014). A estruturação do ensino por meio de uma sequência pedagógica progressiva, que parte do gesto motor mais simples para o mais complexo, é uma abordagem amplamente defendida por autores como Wilson (2005) e Rink (1994, 2014). Essa perspectiva valoriza a organização didática em níveis crescentes de dificuldade, respeitando o ritmo individual dos estudantes e permitindo a consolidação de aprendizagens anteriores como base para o desenvolvimento de habilidades mais elaboradas. De acordo com esses autores, as tarefas devem ser planejadas em uma sequência lógica e encadeada, de modo a construir, passo a passo, capacidades motoras mais sofisticadas, evitando lacunas que possam comprometer o desenvolvimento global do aluno.

Fotografia 12 – Os alunos experimentam o lançamento da bola com o tecido



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 13 – Os dois times com seis jogadores para cada time



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Após a execução da primeira atividade, em que cada time utilizava um tecido, partimos para uma variação que intitulei como atividade 2, onde cada equipe utilizaria dois tecidos: um segurado por quatro jogadores e um outro tecido segurado

por dois jogadores. Os integrantes do time deveriam realizar a recepção em qualquer um dos tecidos, um passe para outro tecido do seu time, para então investir ataque ao time adversário, arremessando a bola por sobre a rede.

Fotografia 14 – Quatro jogadores com tecido maior e uma dupla com tecido menor



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Percebi que alguns alunos manifestavam o desejo de ficar com o tecido menor, pois permitia mais agilidade e pelo fato de ser apenas dois jogadores, não precisava tanto de diálogo para a tomada de decisão, sendo estrategicamente menos complexo. Por isso, estipulei que a cada ponto realizado, os jogadores deveriam realizar o rodízio, trocando suas posições, permitindo que todos os alunos vivenciassem cada posição do jogo.

Finalizei com a atividade 3, em que os times possuíam 3 duplas de jogadores segurando tecidos menores.

Fotografia 15 – Os alunos jogam, por último, em duplas, com tecidos menores



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 16 – O jogo acontece de forma mais orgânica, após as vivências anteriores



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).



Com o percurso das atividades anteriores, os alunos já haviam desenvolvido melhor o domínio da bola e o jogo fluiu sem interrupções ou intervenções necessárias.

7.5 Práticas e percepções: aula 5

No dia previsto para a aplicação desta aula, fui informado pela equipe gestora da instituição escolar de que a quadra poliesportiva estaria indisponível, em razão de outra atividade previamente agendada. Diante dessa situação, solicitei autorização para utilizar o pátio da escola como espaço alternativo. Como cheguei com antecedência, delimitei no chão, com o auxílio de giz, as áreas necessárias para o desenvolvimento das atividades previstas.

A proposta inicial da aula era conduzir os estudantes à compreensão dos procedimentos básicos da recepção, do passe e do sistema de pontuação no jogo. Contudo, ao observar o grupo, identifiquei que os fundamentos técnicos da modalidade ainda não haviam sido assimilados pela maioria dos alunos. Diante disso, optei por iniciar com a demonstração do fundamento do toque, enfatizando a execução com as pontas dos dedos, com os polegares e indicadores voltados para dentro, formando um triângulo. A bola deve ser impulsionada para cima, por meio da combinação coordenada de movimentos de flexão e extensão das articulações dos braços e das pernas. Em seguida, distribuí diversas bolas entre os estudantes, incentivando-os à experimentação livre, orientando-os a explorar diferentes formas de execução do gesto, seja lançando a bola verticalmente, seja utilizando a parede como superfície de apoio para devolução.

Posteriormente, foi realizada a demonstração técnica do fundamento da manchete, destacando-se a necessidade de flexão dos joelhos, manutenção dos braços estendidos e unidos à frente do corpo, com as mãos sobrepostas e os polegares paralelos, de modo a formar uma plataforma com os antebraços. Orientei-os a realizar o contato com a bola na região inferior dos antebraços. Após a explanação, retomou-se o processo de experimentação e vivência prática do movimento, a fim de favorecer a internalização gestual consciente da técnica.

Após a compreensão do movimento, distribuí igualmente os alunos, nos círculos desenhados sobre o chão e realizamos a primeira atividade intitulada Campo de Defesa. Neste jogo, cada time deveria passar a bola por três jogadores, sendo que o terceiro a lança para o outro time que repete o processo.

Todos os times começam o jogo com cinco pontos e, se deixar a bola cair durante o processo, perde um ponto. Como estratégia de inclusão, sempre que a bola cair, ela deve ser iniciada por um jogador que não tocou nela naquele turno.

O intuito do jogo é que os alunos compreendessem que, no voleibol, a defesa exerce um papel fundamental na dinâmica do jogo e que, de forma adaptada como nesta atividade, pode ser valorizada como forma de pontuação.

Fotografia 17 – Os alunos executam os fundamentos para apropriação técnica



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 18 – Execução da atividade Campo Minado de Defesa



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Na próxima atividade – Campo Minado de Ataque – em que os alunos devem realizar o passe entre três jogadores, sendo que o último deve atacar um dos times adversários. Como forma de defesa, os integrantes do time adversário deverão proteger sua área permitindo que a bola toque em seu corpo.

Após a explicação inicial, os estudantes demonstraram entusiasmo e rapidamente associaram a proposta da aula a uma prática lúdica popularmente conhecida entre eles como “três cortes” ou “corta três” — uma variação informal do voleibol, muito comum nas escolas da região de Ipatinga. Nessa modalidade, o terceiro toque é utilizado com o intuito de lançar a bola diretamente contra outro jogador, buscando sua eliminação do jogo. Observa-se, contudo, que essa dinâmica tende a favorecer os alunos mais habilidosos tecnicamente, enquanto aqueles com



menor domínio motor são frequentemente os primeiros a serem excluídos da atividade.

Diante disso, esclareci que a proposta pedagógica daquele momento apresentava uma lógica distinta, de caráter inclusivo. No jogo adaptado, o objetivo não é eliminar colegas, mas sim atingir o solo da quadra adversária com a bola. Caso esta venha a tocar um jogador, a área será protegida e o ataque investido será anulado, preservando a participação do grupo e promovendo maior equidade na vivência do conteúdo. E mais: sempre que a bola tocar o corpo do jogador ao proteger sua área do ataque adversário, a bola iniciará por ele, valorizando a participação do aluno, como estratégia de inclusão.

Este jogo extrapolou o tempo previsto, diante das diversas interrupções que precisei realizar até que as regras fossem compreendidas e que o jogo fluísse e, por isso, a terceira atividade proposta para esse dia, o Voleibol Gigante, teve que ser reagendada para a próxima aula. Avalio que cada uma das atividades programadas para esta aula poderia ter sido planejada para dias distintos. As três atividades juntas, numa mesma aula, funcionariam melhor numa turma com maior domínio técnico dos fundamentos do voleibol.

7.6 Práticas e percepções: aula 6

No sexto encontro pedagógico da sequência didática, foi desenvolvida uma atividade adaptada de voleibol, intitulada Voleibol Gigante, com vistas à ampliação da participação de todos os estudantes. A prática se iniciou com o uso de uma bola de grandes proporções e fabricada em material leve, semelhante às comercializadas em parques e circos. Tal escolha visou a favorecer trajetórias aéreas mais longas, proporcionando maior tempo para a percepção e tomada de decisão por parte dos jogadores, conforme recomenda Capel (2010), ao defender que a adaptação de materiais pode potencializar a participação em ambientes inclusivos.

Outra adaptação implementada consistiu na realização de três sets de cinco minutos, o que permitiu uma maior rotatividade entre os grupos e, por conseguinte, ampliou as oportunidades de participação ativa. Essa estratégia está em



consonância com os princípios da pedagogia do esporte inclusivo, que prioriza a equidade no acesso às práticas corporais (Daolio, 2014; Kishimoto, 2011).

Após aproximadamente 50 minutos de vivência prática, foi realizado um momento de avaliação coletiva. Os estudantes demonstraram satisfação com a atividade, destacando que a utilização da bola maior e mais leve contribuiu para um ambiente mais acessível. Inclusive, alunos que, na avaliação diagnóstica inicial, haviam relatado não possuir habilidades específicas para o voleibol e que, agora, declararam-se mais confiantes e engajados.

Em seguida, retomamos, em diálogo, as adaptações realizadas nas aulas anteriores, com o objetivo de fortalecer a compreensão de que as transformações no jogo não significam perda de sua essência, mas sim uma ampliação de possibilidades de participação e protagonismo. A partir desse resgate, propus aos alunos que criassem coletivamente um novo jogo, o que resultou na criação do Mini Voleibol Gigante.

Nessa nova configuração, os alunos propuseram que toda a turma participasse simultaneamente, dividida em dois grandes times, utilizando a mesma bola da atividade anterior, o que facilitaria os gestos técnicos de ataque e recepção. Inicialmente, decidiram restringir a movimentação à zona de ataque da quadra, porém, após experimentação prática, perceberam limitações na dinâmica do jogo, optando, de forma autônoma, pela utilização de toda a quadra. Tal processo revela a importância da escuta ativa e da valorização das experiências dos sujeitos na construção do conhecimento, conforme defendem Freire (1996) e Bracht (2005), ao tratarem do papel do educador como mediador e não como detentor exclusivo do saber.

No encerramento da aula, retomamos a experiência vivenciada, destacando os elementos que favoreceram o sentimento de pertencimento, autoria e construção coletiva. Pedi, então, que registrassem suas impressões nas fichas de avaliação. Dentre as respostas, destacam-se expressões como “temos o poder de criar” e “um jogo mais legal do mundo”, evidenciando não apenas o envolvimento afetivo com a atividade, mas também o fortalecimento da autoestima e da percepção de si enquanto sujeito ativo no processo educativo. Essa experiência reforça o valor das

práticas pedagógicas centradas no aluno, que promovem inclusão, ludicidade e autonomia (Mittler, 2003; Fernandes, 2007).

Fotografia 19 – Atividade “Voleibol Gigante”



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 20 – Atividade “Mini Voleibol Gigante”



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

7.7 Práticas e percepções: aula 7

A aula em questão foi dedicada à criação coletiva de um novo jogo. Tal proposta teve como objetivo estimular a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes assumir o papel de sujeitos criadores do conhecimento.

Com uma prancheta em mãos, fui registrando as sugestões apresentadas pela turma, que, baseando-se em experiências anteriores, propôs um jogo acessível e cooperativo. Uma das principais decisões foi a de que a bola deveria ser segurada, em vez de rebatida, antes de ser lançada ao outro lado da quadra. Essa modificação técnica teve como intuito facilitar a participação daqueles que ainda apresentavam dificuldades com gestos motores específicos, promovendo, assim, uma abordagem que respeita os diferentes ritmos e possibilidades dos alunos — princípio essencial de uma educação física inclusiva (Daolio, 2014; Ferraz; Bello, 2008).

No novo jogo, ficou definido que a bola deveria ser passada entre três jogadores da mesma equipe antes de ser lançada ao campo adversário. A turma optou por manter o saque, elemento que haviam apreciado na vivência do “Voleibol Gigante”. Quanto ao número de participantes, decidiram integrar toda a turma em dois grandes times, evitando a exclusão de colegas e ociosidade nas arquibancadas. Tal escolha reflete a valorização do pertencimento coletivo e da inclusão plena, aspectos fundamentais em contextos escolares democráticos (Mittler, 2003). Os alunos escolheram o nome para o jogo de “Passe a Bola”.



A primeira partida foi organizada em três sets de cinco minutos, mantendo a lógica já familiar às aulas anteriores. Após o primeiro ciclo de jogo, realizamos uma pausa estratégica para hidratação e reflexão. Nesse momento, propus — com a concordância da turma — a inclusão de uma nova regra: o rodízio. Inspirado na mecânica tradicional do voleibol, o rodízio ocorreria sempre que uma equipe conquistasse o ponto após o saque adversário, promovendo a experiência de múltiplas posições e funções no jogo, ampliando o repertório motor dos estudantes e estimulando a cooperação e a empatia.

Ao final da atividade, conduzi uma conversa com os alunos, revelando que o jogo por eles criado apresentava semelhanças com uma prática já existente, conhecida como câmbio. Expliquei que o câmbio é uma adaptação do voleibol tradicional amplamente utilizada com públicos que apresentam limitações motoras, como idosos e pessoas com deficiência, justamente por seu potencial inclusivo e sua simplicidade nos gestos.

Esclareci que optei por não apresentar o câmbio antecipadamente, a fim de não tolher o processo criativo e permitir que a turma elaborasse soluções de forma autônoma. Reforcei que o fato de terem desenvolvido um jogo com semelhanças a uma prática consagrada não diminui a originalidade de sua criação — pelo contrário, demonstra a internalização de saberes pedagógicos e inclusivos capazes de promover uma prática significativa e acessível a todos. Tal atitude evidencia o desenvolvimento da consciência pedagógica crítica nos estudantes, na medida em que conseguem pensar e propor atividades com base nos princípios de equidade, participação e respeito à diversidade (Gadotti, 2009; Vygotsky, 1991).

Assim, a atividade não apenas consolidou os conteúdos e valores trabalhados ao longo da sequência didática, mas também reforçou o papel da escola como espaço de escuta, criação e transformação, onde todos os sujeitos são convidados a participar com sentido e autoria.

Fotografia 21 – Realização da atividade
proposta pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 22 – A bola é segurada e
arremessada



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

7.8 Práticas e percepções: aula 8

O encerramento da sequência didática foi marcado por uma atividade de caráter reflexivo e expressivo: a gravação de um *podcast* realizado em parceria com uma rádio local. Esta ação teve como objetivo não apenas socializar as vivências construídas nas aulas de Educação Física, mas também valorizar a escuta ativa dos estudantes e fomentar o protagonismo juvenil em espaços para além do ambiente escolar.

A escolha pelo formato do *podcast* está alinhada com as metodologias ativas, que propõem a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, e com os princípios da avaliação formativa, ao favorecer uma abordagem dialógica e subjetiva das experiências educativas (Moran, 2015; Hoffmann, 2009). Nesse sentido, a gravação configurou-se como um espaço de fala e escuta em que os alunos puderam expressar, em suas próprias palavras, os sentidos e significados atribuídos às atividades vivenciadas, especialmente no que se refere à prática do voleibol em um contexto de inclusão.

Durante a produção do *podcast*, os estudantes compartilharam memórias afetivas das aulas em que o jogo foi adaptado para contemplar a participação de todos. Relataram como as adaptações pedagógicas, como a utilização dos tecidos, bolas com proporções diferentes e a reorganização do espaço e das regras, favoreceram um ambiente de pertencimento, respeito e cooperação. Essa percepção evidencia a eficácia de uma educação física inclusiva, que entende as



diferenças como potencialidades e não como limitações (Ferraz; Bello, 2008; Mittler, 2003).

Além disso, os alunos destacaram com entusiasmo o momento em que, convidados a criar um novo jogo a partir das experiências anteriores, deram origem ao “Mini Voleibol Gigante” e o “Passe a Bola”. Ao relatarem esse processo criativo no *podcast*, evidenciaram a satisfação em atuar como sujeitos ativos da própria aprendizagem. “Foi legal porque a gente inventou o nosso próprio jogo”, disse um aluno; outro complementou: “Agora eu me sinto parte do jogo”. Tais falas revelam a internalização de um sentimento de autoria e autonomia, componentes centrais do que Freire (1996) denomina como educação libertadora.

A escuta desses relatos nos convida a refletir sobre o papel do educador como mediador das experiências e promotor de espaços de construção coletiva do saber, em que a aprendizagem se torna significativa por estar enraizada nas vivências dos sujeitos. Ao ocupar um espaço público como o da rádio, os estudantes também ampliaram os horizontes da escola, mostrando que a produção do conhecimento pode – e deve – ultrapassar os muros institucionais e dialogar com a comunidade, promovendo uma educação mais crítica, democrática e participativa (Gadotti, 2009).

Portanto, o *podcast* não foi apenas uma atividade de encerramento, mas sim a culminância de um processo pedagógico fundamentado na escuta, na participação e no reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o contexto escolar. Ao narrar suas experiências, os alunos reafirmaram que o ato de aprender ganha potência quando se vincula ao direito de ser ouvido e de co-construir o processo educativo.

Fotografia 23 – Gravação do *podcast*



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Fotografia 24 – Alunos nos bastidores da rádio



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

8 MATCH POINT: A INTERSECÇÃO DAS VIVÊNCIAS

Durante a execução da sequência didática proposta nesta pesquisa, observou-se um elemento marcante: a alegria dos alunos ao vivenciarem atividades, consideradas por eles, inéditas. As aulas foram planejadas com o propósito de criar um ambiente participativo, acessível e inclusivo, especialmente sensível à presença de alunos com deficiência visual. No entanto, preciso trazer este ponto para esta análise, pois a novidade da vivência proposta trouxe motivação intrínseca despertada, um prazer visível nos sorrisos, nas falas espontâneas e no entusiasmo com que os estudantes se engajavam nas propostas, pois para muitos deles, era a primeira vez que se sentiam parte ativa de uma aula de Educação Física voltada ao voleibol e foi através desta motivação que a aplicação da pesquisa foi possível.

8.1 O prazer das novas descobertas

A adaptação dos materiais, dos espaços e da linguagem pedagógica despertou neles o encantamento da descoberta. Aquilo que inicialmente poderia ser visto como uma simples prática desportiva, revelou-se como uma experiência transformadora, que provocou sentimentos de pertencimento, curiosidade e valorização pessoal. Uma das alunas participantes avaliou a atividade proposta como “um jogo mais legal do mundo”.

O prazer da descoberta está diretamente relacionado à forma como o sujeito se vincula ao conhecimento e ao meio que o cerca. Nesse sentido, Vygotsky (1991) nos lembra que o processo de aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando o aluno está envolvido em interações significativas, onde ele participa ativamente da construção do conhecimento, num ambiente de troca e colaboração participativa:

O aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros (Vygotsky, 1991, p. 97).

Figura 4 – Ilustração realizada por um aluno, em sua ficha de avaliação da aula, onde é possível perceber que estabelece uma ligação entre trabalho colaborativo e o sucesso da atividade.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Para promover a participação colaborativa, procurei realizar atividades em que o aluno, a todo momento, estivesse motivado a participar ativamente, sentindo-se parte de todo o processo. Atribuí funções específicas a cada um, o que considero ter favorecido a efetivação das aulas propostas.

Essas ideias reforçam que a novidade não é apenas um estímulo à curiosidade, mas uma condição para que o ensino se torne significativo. Quando os estudantes vivenciam práticas diferentes daquelas às quais estão acostumados, abre-se um espaço de envolvimento emocional e intelectual. A aprendizagem ganha sentido quando o aluno percebe valor naquilo que vivencia, como afirma Libâneo (2001, p. 56): “A aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos fazem sentido para o aluno, quando se vinculam à sua experiência e aos seus desejos”.

Essa perspectiva também é compartilhada por Freinet (1998), que valorizava a liberdade e o interesse como motores da atividade escolar. Para Freinet (1998, p. 34): “A motivação nasce da atividade. O aluno se motiva quando vê sentido no que faz, quando age com liberdade para descobrir”.

8.2 A insistência dos velhos hábitos e a ilusão da liberdade

Como dito anteriormente, ao longo da aplicação da sequência didática proposta por esta pesquisa, foi possível perceber a motivação e o envolvimento dos alunos com as atividades desenvolvidas. A adaptação das práticas de voleibol para atender às necessidades de uma turma diversa, proporcionou um ambiente rico em descobertas, cooperação e afetividade, pois as aulas foram planejadas com intencionalidade pedagógica, respeito à diversidade e foco na inclusão.

Contudo, durante os momentos de avaliação, nas rodas de conversa e nos relatos da ficha de avaliação do aluno, uma manifestação recorrente por parte dos alunos chamou a atenção: o desejo pelo retorno ao futsal livre. Há registros como: “Futebol a quadra toda”, “aula livre todos os dias”. Essa demanda, inicialmente interpretada como uma simples preferência por uma modalidade esportiva popular, revelou-se, na verdade, um indício mais profundo de um padrão cultural presente nas aulas de Educação Física escolar — a valorização da ausência de mediação docente, mascarada sob o rótulo de “liberdade”.

A preferência pelo futsal livre, sem orientação ou adaptação, é fruto de uma prática historicamente consolidada em muitas escolas: a de entender a aula de Educação Física como um espaço de “entretenimento físico” — um tempo em que o professor entrega a bola e se ausenta simbolicamente da construção do conhecimento. Bracht (1999) afirma que esse modelo está associado a uma concepção tecnicista e seletiva do corpo, em que o jogo é visto como fim em si mesmo, e não como meio de aprendizagem.

Segundo Kunz (1994), esse modelo caracteriza-se por uma “pedagogia do esporte tradicional”, centrada no rendimento e na repetição, que favorece os alunos já habilidosos e exclui, ainda que de forma sutil, aqueles que não dominam os fundamentos exigidos. A prática do futsal livre, nesse sentido, reforça desigualdades e marginaliza aqueles que não se enquadram no perfil dominante.

Darido e Martins (2003) alertam para o fato de que muitos alunos associam “boas aulas” àquelas em que o professor “não atrapalha”. Isso revela não apenas uma preferência pelo jogo, mas uma compreensão distorcida do papel do professor,



cuja presença é vista como um obstáculo à liberdade, e não como um agente de ampliação de possibilidades.

A proposta pedagógica desta pesquisa caminhou no sentido oposto à lógica da omissão. As aulas foram mediadas de forma a valorizar a escuta, a adaptação, a inclusão e o protagonismo dos alunos. A diversidade foi reconhecida não como obstáculo, mas como potência. No entanto, mesmo diante de experiências pedagógicas marcadas pelo prazer e pela participação, muitos estudantes demonstraram resistência à continuidade desse modelo.

Essa contradição exige uma análise cuidadosa. A resistência ao novo, nesse caso, não significa rejeição à inclusão, mas sim, a acomodação a um modelo tradicional e excludente, que, paradoxalmente, é percebido como mais confortável. Segundo Betti (1991), isso decorre de uma cultura pedagógica que ensina o aluno a ver a aula de Educação Física como um espaço de liberação e não como um espaço de aprendizagem — uma liberdade ilusória, na qual o professor abre mão de sua função formadora.

Paulo Freire (1996), ao discutir a prática educativa, enfatiza que ensinar exige responsabilidade, escuta e compromisso com a formação humana. Para ele, é necessário que o educador compreenda que nem sempre o desejo do aluno corresponde àquilo que contribui efetivamente para sua emancipação. Ensinar, portanto, não é ceder aos apelos da repetição, mas desafiar, propor, provocar o novo. Como aponta Freire (1996, p. 76): “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de acomodação”.

Considero que a manifestação dos alunos pelo futsal livre deve ser interpretada não como um erro ou oposição direta ao trabalho pedagógico realizado, mas como expressão de uma cultura escolar profundamente marcada por uma prática empobrecida, que ainda persiste na realidade de muitas escolas brasileiras. Tal cultura normaliza a ausência de mediação, enfraquece a potência educativa da Educação Física e reduz a diversidade de vivências motoras possíveis no ambiente escolar.

A escuta das falas dos alunos durante a pesquisa revelou não apenas os avanços de uma prática pedagógica inclusiva, mas também os limites impostos por uma cultura escolar tradicional que ainda valoriza o “deixar jogar” como sinônimo de

aula boa. Essas resistências, no entanto, não devem ser vistas como fracasso, mas como sinais importantes de onde se localizam os desafios reais da transformação pedagógica e o quão necessário é seguirmos propondo práticas significativas e transformadoras.

Assumir uma prática docente comprometida com a inclusão, com a diversidade e com a intencionalidade exige coragem para enfrentar essas contradições. E mais do que isso: exige persistência para mostrar, dia após dia, que ensinar é muito mais do que liberar uma bola em quadra — é construir sentidos, vínculos, aprendizagens e pertencimento.

8.3 Corpo presente: gênero, capacitismo e disputas de espaço na quadra escolar

Durante a prática da proposta metodológica inclusiva desenvolvida nesta pesquisa, tornou-se evidente a permanência de crenças e atitudes excludentes relacionadas a gênero e deficiência. Apesar do engajamento nas atividades e da proposta pedagógica voltada à participação de todos, os registros feitos pelos alunos após as aulas revelaram a presença de uma ideia recorrente: de que a quadra de esportes é um espaço reservado prioritariamente aos meninos.

Relatos feitos nas fichas de avaliação do aluno como: “as meninas devem ficar fora da quadra”, “os meninos parar de se achar os donos de tudo e eles não brincar com as meninas”, escancararam um cenário de naturalização da exclusão e de resistência até das próprias meninas. Esse tipo de pensamento, embora não expresso com agressividade, evidencia a força das normas sociais que regulam quem “pode” ou “não pode” ocupar determinados espaços. Além disso, os relatos que celebravam a participação de todos, como “todos puderam participar, tanto meninos quanto meninas”, “através das aulas do professor Gledson, as meninas puderam participar” e “no pique bandeira nós aprendemos as linhas da quadra e nós fizemos duplas e trios e todos puderam brincar, as meninas e os meninos. Os meninos foram muito bem e as meninas também” mostram que a mudança de perspectiva foi significativa, mas não automática: ela precisou ser provocada, mediada e reafirmada.



A quadra esportiva escolar, tradicionalmente, é vista como um território masculino. Para Gutierrez (2006), a escola reproduz valores historicamente construídos que associam o esporte à virilidade, força e competitividade — características socialmente atribuídas aos meninos. As meninas, por outro lado, são frequentemente associadas a comportamentos mais contidos, delicados e passivos, o que reforça sua exclusão ou marginalização em aulas com forte viés esportivo.

Segundo Bracht (2003), o esporte escolar é um campo de poder onde corpos são classificados, hierarquizados e disciplinados. Nesse contexto, os corpos femininos e/ou com deficiência acabam sendo vistos como “fora do padrão”. Essa lógica reforça o apagamento desses sujeitos e a perpetuação de práticas que silenciam ou minimizam sua participação.

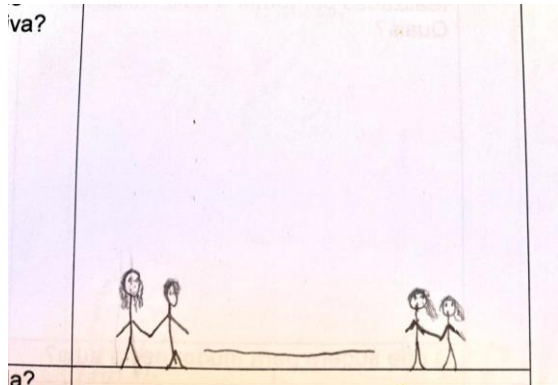
O capacitismo, assim como o sexismo, é uma estrutura social que estabelece qual é o corpo ideal — e qual não é. Ambos operam de maneira interseccional para definir quais corpos são considerados “aptos” ao movimento, ao jogo, à visibilidade. Como explica Davis (2017), o capacitismo é menos sobre pessoas com deficiência e mais sobre a ideia de norma: um corpo são, produtivo, forte, veloz — ideal esse que também é amplamente masculino.

Silva e Costa (2021) argumentam que os discursos capacitistas e sexistas se reforçam na Educação Física quando ambos os grupos — meninas e pessoas com deficiência — são afastados da centralidade das práticas corporais. Em vez de espaços de potência, a quadra e os esportes tornam-se ferramentas de exclusão simbólica e material.

Na cultura escolar da Educação Física, os corpos não hegemônicos — femininos, gordos, racializados ou com deficiência — frequentemente são deslocados do centro da ação para posições marginais de silêncio, observação ou assistência (Silva; Costa, 2021, p. 88).

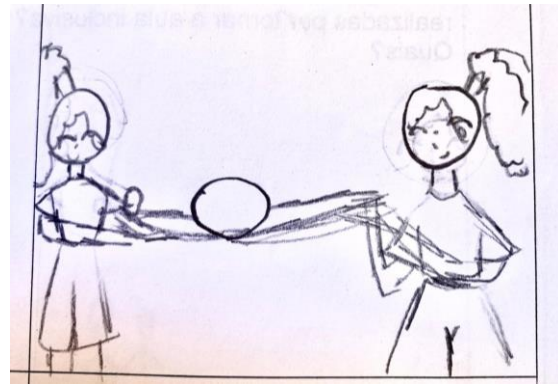
Quando as meninas e os alunos com deficiência começaram a participar ativamente das atividades, sua simples presença passou a ser um gesto pedagógico disruptivo. O incômodo gerado não foi apenas uma reação à novidade, mas uma defesa simbólica de um espaço historicamente delimitado por normas masculinas e capacitistas. A cada atividade proposta com foco na inclusão, questionava-se não apenas uma prática, mas uma cultura.

Figura 5 – Ilustração que revela a prática sendo realizada de forma colaborativa, por meninos e meninas



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Figura 6 – A alegria presente nas atividades propostas, representada por uma aluna



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Como propõe Bell Hooks (1995), os espaços de aprendizagem precisam ser também espaços de transgressão, onde o ensinar se torna um ato político de desestabilização das hierarquias. Nesse sentido, permitir que todos os alunos participem plenamente das aulas de Educação Física é um ato que rompe com o *status quo*, ao mesmo tempo em que reeduca o olhar dos demais sobre o que é estar apto para o jogo.

A vivência desta pesquisa mostrou que a simples proposição de uma aula inclusiva pode gerar impactos profundos — tanto de acolhimento quanto de resistência. As manifestações sexistas e capacitistas observadas nos relatos dos alunos não devem ser vistas como falas individuais isoladas, mas como reflexos de estruturas que ainda operam com força na escola.

Enfrentar tais estruturas exige mais do que adaptar regras ou incluir participantes: exige reposicionar a Educação Física como um espaço construtivo de igualdade através do diálogo e cooperação, onde as meninas, os alunos com deficiência e todos os corpos possam se sentir pertencentes, competentes e, acima de tudo, respeitados, incondicionalmente.

8.4 As diferenças em jogo: a diversidade como riqueza no ambiente escolar

A escola é um espaço social plural, onde coexistem diversas formas de ser, estar e aprender. A valorização dessas diferenças, sejam elas relacionadas a

gênero, neurodiversidade, idade, ou características físicas como altura e peso, é fundamental para a construção de ambientes inclusivos e acolhedores. Em especial, no Ensino Fundamental II, as especificidades dos alunos tornam o desafio e a oportunidade de educar ainda mais ricos e complexos.

O voleibol adaptado surge como uma estratégia pedagógica capaz de integrar essas múltiplas diferenças em uma prática corporal coletiva. A adaptação das regras, equipamentos e organização do jogo permite que todos os alunos possam participar ativamente, respeitando seus ritmos, habilidades e limitações, com sensibilidade para o reconhecimento da diversidade como elemento central, e não como obstáculo. Conforme afirma Stainback e Stainback (1999), ambientes educativos que acolhem diferenças ampliam as possibilidades de aprendizagem e socialização, estimulando o respeito e a cooperação.

Na turma pesquisada, a heterogeneidade dos alunos incluía variadas manifestações de gênero, condições neurodiversas (como autismo, TDAH, TOD), além de diferenças relacionadas à idade, altura e peso corporal. O voleibol adaptado foi capaz de contemplar essas diversidades, possibilitando que cada aluno atuasse conforme suas potencialidades.

Figura 7 – Aluno representou a diferença de idade presente na turma e a satisfação de realizar a tarefa com esse colega



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2024).

Segundo Lieberman *et al.* (2004), práticas esportivas adaptadas são essenciais para romper barreiras impostas pela exclusão e para construir um senso de pertencimento coletivo. Além disso, a flexibilização das regras e o apoio coletivo



facilitam o engajamento dos alunos neurodivergentes, que podem apresentar diferentes formas de atenção e interação social (APA, 2020).

A concepção de diferença defendida por scholars como Almeida e Gomes (2015) enfatiza que as diferenças devem ser vistas como naturais e enriquecedoras, não como deficiências ou desvios. O esporte adaptado, nesse sentido, é um potente espaço de desconstrução de preconceitos e valorização da diversidade corporal e cognitiva.

Freire (1996) reforça a ideia de que a educação deve ser um ato de liberdade e emancipação, onde o respeito às particularidades é o caminho para a transformação social. A prática inclusiva do voleibol é uma materialização desse princípio, ao transformar a quadra em um lugar onde todos têm voz e vez.

O voleibol adaptado mostrou-se uma proposta eficaz para a vivência concreta das diferenças em um contexto escolar diverso. Por meio dele, alunos puderam *experienciar* o convívio com a diversidade, o respeito mútuo e a cooperação — valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, a prática esportiva adaptada extrapola o âmbito físico e passa a ser um espaço simbólico onde a diversidade é celebrada, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento integral dos alunos.



9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta pesquisa, concluí que a alegria presente em todas as aulas foi resultado de uma sinergia genuína entre professor e alunos, refletindo tanto os anseios e motivações presentes nas propostas da Sequência Didática quanto a esperança e o entusiasmo que depus na elaboração de cada atividade. Essa satisfação também se relaciona com a oportunidade de experimentar, na prática, os saberes construídos ao longo da minha trajetória no mestrado. O processo educativo é inseparável do afeto e da criação de condições que permitam ao aluno sentir-se sujeito de sua própria aprendizagem, e, portanto, como ressalta Paulo Freire (1996, p. 65): “Ensinar exige alegria e esperança. Exige disponibilidade para o diálogo e compromisso com a transformação”.

Portanto, a descoberta do novo nas aulas de voleibol inclusivo não foi apenas um efeito colateral da prática pedagógica — ela foi, em si, um elemento pedagógico intencional, capaz de mobilizar afetos, gerar pertencimento e criar uma ponte entre o aluno e o conhecimento.

No caso do aluno com deficiência visual, bem como os alunos que durante a fase diagnóstica julgavam se considerar inaptos à prática do voleibol, o contato com práticas pedagógicas diferenciadas e adaptadas teve um impacto ainda mais expressivo. Por vezes invisibilizados nas aulas tradicionais de Educação Física, esses alunos puderam, nesta proposta, experimentar o protagonismo e a valorização de sua presença e participação.

A vivência de algo novo — como utilizar bolas com guizo, tecidos, bolas de tamanhos diferentes do convencional, fazer jogos sensoriais, ou participar de adaptações táticas e coletivas — rompeu com experiências anteriores marcadas por exclusão ou subutilização de suas potencialidades. Como aponta Ostetto (2015):

é na experiência vivida que o aluno se reconhece como sujeito do processo educativo. A escuta, o acolhimento e o convite à participação plena são marcas de uma pedagogia que reconhece as diferenças como potência (Ostetto, 2015, p. 78).

Desse modo, a inclusão foi experimentada não como uma obrigação legal, mas como uma possibilidade concreta de fazer parte de algo prazeroso, compartilhado e significativo.



Esse percurso apresentou inúmeros desafios. Em determinados momentos, foi possível observar sentimentos de frustração entre alguns alunos, que, diante das dificuldades ou da percepção de não pertencimento, optaram por se retirar das atividades, sentando-se na arquibancada. Ao serem questionados, evidenciaram marcas de um processo de exclusão escolar ainda presente em suas vivências, o que demonstra que as experiências anteriores de não participação efetiva continuam a influenciar suas atitudes e emoções. Para reverter esse quadro, foi necessário estabelecer um diálogo constante, acolhedor e sensível, reafirmando, em cada encontro, o objetivo central da intervenção: garantir a participação de todos, sem exceção, respeitando as singularidades de cada aluno. Como defende Mantoan (2006), a inclusão escolar exige muito mais do que a simples presença física dos estudantes na escola; ela demanda a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação, a valorização das diferenças e o sentimento de pertencimento. Assim, reafirmar coletivamente o propósito inclusivo das aulas tornou-se uma estratégia fundamental para (re)engajar os estudantes e ressignificar suas relações com o esporte e com o grupo. Mais do que ensinar voleibol, os relatos dos alunos e anotações minhas anotações ao realizar a proposta, mostraram que é possível ensinar com sentido, com envolvimento, com afeto. E, sobretudo, com respeito às singularidades de cada aluno.

Sendo assim, uma formação continuada voltada aos professores de Educação Física, que interligue atividades práticas, experiências exitosas e produções acadêmicas, no tocante à inclusão escolar, pode contribuir para superar desafios e aproximar nossa prática docente da real necessidade educacional de cada aluno. A formação inicial ainda tem se mostrado insuficiente para preparar os docentes a lidarem com a diversidade e com as demandas específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Como destacam Silva e Silva (2019, p. 45): “muitos professores saem da graduação sem ter vivenciado, de forma efetiva, disciplinas que os preparem para atuar com alunos com deficiência, o que impacta diretamente em sua prática pedagógica”.

Além disso, as políticas públicas de inclusão, embora avançadas em termos legais, ainda carecem de ações concretas nas escolas, especialmente no que diz respeito ao suporte aos professores e às condições materiais para uma prática



pedagógica verdadeiramente inclusiva. A ausência de políticas de formação continuada voltadas especificamente à Educação Física é um reflexo disso (Nunes; Araujo, 2021, p. 10).

A gestão escolar também exerce papel decisivo nesse cenário. A experiência demonstrou que quando a equipe gestora compreende a inclusão como um direito e valor institucional, ela favorece um ambiente acolhedor, colaborativo e propício à inovação pedagógica. Segundo Mantoan (2006, p. 20), “a inclusão só se efetiva quando é assumida por toda a escola e não apenas por alguns profissionais mais sensíveis”.

Outro ponto desafiador está no planejamento pedagógico. Para garantir a participação efetiva de todos, o professor precisa repensar objetivos, conteúdos, métodos e estratégias de avaliação. Isso exige tempo, apoio institucional e um olhar sensível para as singularidades dos estudantes. Como afirmam Ferreira, Oliveira e Nascimento (2020, p. 127), “o planejamento inclusivo demanda não apenas criatividade, mas também conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica”. Considero que escuta ativa e o diálogo constante com os próprios alunos e com a equipe de apoio pedagógico são recursos valiosos nesse processo.

Aos professores que desejarem trilhar caminhos semelhantes, recomendo que não tenham receio de recomeçar. Estar disposto a ouvir os alunos, reconhecer seus limites e potencialidades, e buscar práticas que façam sentido para todos é fundamental. É importante que saibam que não existe receita pronta: o planejamento deve ser vivo, permeado por escuta, diálogo e constante avaliação e ajustamentos. Também é essencial compreender que os erros fazem parte do processo e que, muitas vezes, os maiores aprendizados emergem justamente das tentativas que não saem como o esperado.

Esta experiência significou, para mim, uma travessia marcada por descobertas que ultrapassaram o campo pedagógico. Revisitei a minha própria trajetória como aluno, ressignifiquei memórias de exclusão e, acima de tudo, fortaleci minha crença de que uma Educação Física verdadeiramente inclusiva é possível — desde que haja disposição genuína para olhar com atenção, escutar com empatia e agir com compromisso. Levo comigo a certeza de que, mesmo em meio aos tropeços, vale a pena insistir. Insistir na busca por propostas novas, reformuladas e



ressignificadas e que dialoguem com a identidade dos alunos. Insistir em construir uma escola em que todos, sem exceção, possam jogar, aprender e pertencer. Insistir na Educação Física escolar. Insistir na Educação Inclusiva. Insistir e acreditar na humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALICE no País das Maravilhas.** Direção: Tim Burton. Produção: Richard D. Zanuck; Joe Roth. Roteiro: Linda Woolverton. Intérpretes: Johnny Depp, Mia Wasikowska, Helena Bonham Carter, Anne Hathaway. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2010. 1 DVD (108 min.), son., color.
- ALMEIDA, Ana Carolina Correia; MOREIRA, Maria das Graças. **Introdução à audiodescrição em sala de aula.** Ponta Grossa, PR: Atena, 2021.
- ALMEIDA, Maria; GOMES, Carlos. **Diversidade e educação: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- ANDORNO, Roberto. A noção paradoxal de dignidade humana. **Revista Bioética,** Brasília, v. 18, n. 1, p. 9–20, 2010. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/542. Acesso em: 6 jul. 2025.
- ÁVILA, Eliana S. Capacitismo como queerfobia. *In:* FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (org.). **Linguagens e narrativas: desafios feministas.** v. 1. Tubarão: Copiart, 2014.
- ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE (AACD). **Quem ama cuida.** São Paulo: AACD, 2021. Disponível em: https://aacd.org.br/wp-content/uploads/2022/05/AACD0001_2021_referencia_final_fd_BAIXA-RES-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate,** Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5–25, 2001.
- BETTI, Mauro. **Educação física e cultura: questões pedagógicas da educação física escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1991.
- BRACHT, Valter. A aula de Educação Física como possibilidade de ressignificação do esporte na escola. *In:* CASTELLANI FILHO, L. *et al.* (org.). **Educação física escolar: repensando o ensino.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social: a perspectiva da cultura corporal.** Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2008.

Disponível em:

http://www.ufvjm.edu.br/arquivos/64/22/CPA_Sinaes_Plano_Desenvolv_Educacao_Haddad_2008.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil:**

outorgada em 25 de março de 1824. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:**

promulgada em 16 de julho de 1934. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:**

outorgada em 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:**

promulgada em 18 de setembro de 1946. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil:**

promulgada em 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 1967. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:**

promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6, de 10 de novembro de 1935. Altera dispositivos da

Constituição Federal de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 11 nov.

1935. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D0006.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 60.501, de 14 de março de 1967. Aprova nova redação do Regulamento Geral da Previdência Social (Decreto nº 48.959-A, de 19 de setembro de 1960), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 mar. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60501-14-marco-1967-401522-publicacaooriginal-37422-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei Constitucional nº 9, de 28 de fevereiro de 1945. Dá nova redação a artigos da Constituição Federal de 1934. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 1 mar. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicon/1940-1949/leiconstitucional-9-28-fevereiro-1945-365005-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Histórico**. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/institucional/historico.jsp>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 nov. 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D93968.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica, 2011**. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resure_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **História**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=17.

Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASÍLIA (DF). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAPEL, Susan. Aprendizagem e ensino na educação física. *In*: CAPEL, Susan; WHITEHEAD, Margaret (org.). **Aprender a ensinar educação física**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25–44.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: cultura corporal e educação**. Campinas: Papirus, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; MARTINS, César Augusto. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVIS, Lennard J. **O fim da normalidade: repensando a diferença na cultura contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/USP Legal**, São Paulo, jun. 2013. p. 1–14.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FÁVERO, Maria Helena. A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. esp., p. 47–62, 2011. DOI:

<https://www.scielo.br/j/er/a/pgrcgRQQf8gWsNntsdTPyDw/?lang=pt>. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/22595>. Acesso em: 21 nov. 2024.

FERRAZ, Cláudia Aparecida; BELLO, Angélica. **Educação física inclusiva: diferentes corpos, diferentes jogos**. São Paulo: Phorte, 2008.

FERNANDES, Édson Marcelino. **Educação inclusiva: o paradigma da diversidade**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n.

48, p. 79–94, jan./abr. 2014. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313131527007.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERREIRA, M. L.; OLIVEIRA, R. M.; NASCIMENTO, C. M. Planejamento inclusivo na Educação Física: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 8, n. 1, p. 112–130, 2020.

FRANCO, Renato Júnio. O modelo luso de assistência e a dinâmica das Santas Casas de Misericórdia na América portuguesa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 53, p. 5-25, 2014. DOI: 10.1590/S0103-21862014000100001.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade: uma introdução à educação para um novo tempo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho – histórico e contexto contemporâneo**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=490733&tipoMidia=0>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BOCK, Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 19–29.

GHISLENI, Ana Cristina; COSTA, Daianny Madalena. A pesquisa-intervenção na perspectiva metodológica: articulações entre temas e propostas em um mestrado profissional. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, p. 1–27, 2024. DOI: 10.5902/1984644484250. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/84250>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GONÇALVES, Aline Moreira; GOULART, Maria Stella Brandão. História das Santas Casas na assistência à saúde mental mineira no século XIX. **Revista Tempos Gerais**, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufsj.edu.br/temposgerais/article/view/1431>. Acesso em: 29 jun. 2025.

- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GUTIERREZ, Gustavo. **Educação Física escolar**: cultura corporal e educação para a igualdade. Campinas: Autores Associados, 2006.
- HAIACHI, Marcelo de Castro; DENARDIN, Vinícius; REPPOLD FILHO, Alberto; GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. Reflexões sobre a carreira do atleta paraolímpico brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 2999–3006, 2016. Disponível em: 10.1590/1413-812320152110.17362016. Acesso em: 29 jun. 2025.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010. 443 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: 29 jun. 2025.
- LÉNINE, V. I. Os cadernos sobre a dialética de Hegel. Lisboa: Minerva, 1975, p. 123; apud DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n. 71, jul. 2000, p. 79.
- LIEBERMAN, Lauren J.; JAMES, Alisa R.; LUDWA, Nicole. Physical activity and inclusive education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural**. Cadernos CEDES, São Paulo, v. 28, n. 75, 2008. DOI: 10.1590/S0101-32622008000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7YjyWBtNkLdHRRHjvfSCvpC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 set. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAMUS, Priscilla Teixeira. **Dicionário terminológico da inclusão das pessoas com deficiência**. 2017. 333 f. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6112/1/Priscilla%20Teixeira%20Mamus_2017.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar: desafios e possibilidades**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Anahi G. *et al.* Entre pesquisar e militar: engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil. **Revista Ártemis**, v. XV, n. 1, p. 10–29, 2013.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016.

MELLO, Anahi G. Dos pontos de vista antropológico, queer e crip: corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência. *In*: GROSSI, Miriam P.; FERNANDES, Felipe B. M. (org.). **A força da “situação” de campo: ensaios sobre antropologia e teoria queer**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

MELLO, Anahi G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *In*: PRATA, Nair; MINUZZI, Evelize Dorneles; COUTINHO, Renato Xavier. **Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado à educação profissional: um panorama cienciométrico**. Belo Horizonte: Educ. rev., v. 36, e228443, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100274&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2023.

MITTLER, Peter. **Educando crianças com necessidades especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–34.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do**

conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.85020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/YkBkCDYQ8C7mPqgvtcY5xnL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

NUNES, A. L.; ARAUJO, L. M. Políticas públicas e inclusão na escola: entre a normatização e a prática. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e022372, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental**. 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_deficiente_mental.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução 3447 (XXX), de 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-disabled-persons>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Genebra: OMS, 2011. Disponível em: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67–77, jan./fev. 2009. DOI: 10.1590/S1413-81232009000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jLw7G2HnR9d5kT4w9Tq5qfD/>. Acesso em: 12 set. 2025.

OSTETTO, Fernanda. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas sensíveis**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PANISSON, Gelson; GESSER, Marivete; GOMES, Marcela de Andrade. Contribuições dos estudos sobre deficiência para atuação de psicólogas(os) na política de assistência social brasileira. **Cadernos de Psicologia**, 20, p. 221–234, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1458>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PESSOA, Sônia C. (org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. p. 125–142.

PIRES, Alice Regina Pinto; SILVA, Bruna (org.). **Normalização de trabalhos acadêmicos**: atualizada conforme ABNTs NBR 14724/2024, NBR 6023/2018 e NBR10520/2023. Viçosa, MG, UFV, Biblioteca Central, 2025. 144 p. Disponível em:

<https://www.bbt.ufv.br/manual-de-normalizacao-de-trabalhos-academicos/>. Acesso em: 28 jan. 2025, 14:43.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

RODRIGUES, José Honório. **A Assembleia Constituinte de 1823**. Petrópolis: Vozes, 1974. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/revhistoria/article/download/132926/128989/254205>. Acesso em: 9 fev. 2025.

ROCHA SILVA, Cristiane; CHRISTO GOBBI, Beatriz; ADALGISA SIMÃO, Ana. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70–81, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8–11, 2003.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/718308911/SASSAKI-Romeu-Kazumi-Como-chamar-as-pessoas-que-tem-deficiencia-Revista-da-Sociedade-Brasileira-de-Ostomizados-v-1-n-1-p-8-11-2003>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SENADO FEDERAL. **Uma breve história das Constituições do Brasil**. Brasília: Senado Federal, [s.d.]. Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, A. P.; SILVA, J. R. Formação inicial de professores de Educação Física e a inclusão escolar: lacunas e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 5, n. 2, p. 34–49, 2019.

SILVA, Eliane. **A educação física inclusiva: desafios e possibilidades de uma prática pedagógica transformadora**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Luciana da; COSTA, Ana Paula. Gênero e deficiência na Educação Física: exclusões sobrepostas. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 13, n. 1, p. 84–93, 2021.

SOUSA, S. J. F.; ALVES, M. R. Astigmatismo: aberração ou ametropia? e-**Oftalmo**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 30–34, 2018. Disponível em:

<https://eoftalmo.org.br/details/89/pt-BR/astigmatismo--aberracao-ou-ametropia->. Acesso em: 15 jun. 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusion: a guide for educators**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1999.



TEIXEIRA, Andressa Karoline Santana. **É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar:** a corporeidade da pessoa com deficiência visual. Santarém: Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, 2022. 159 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILSON, Brock S. Motor learning in physical education: implications for practice. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 76, n. 5, p. 32–38, May 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

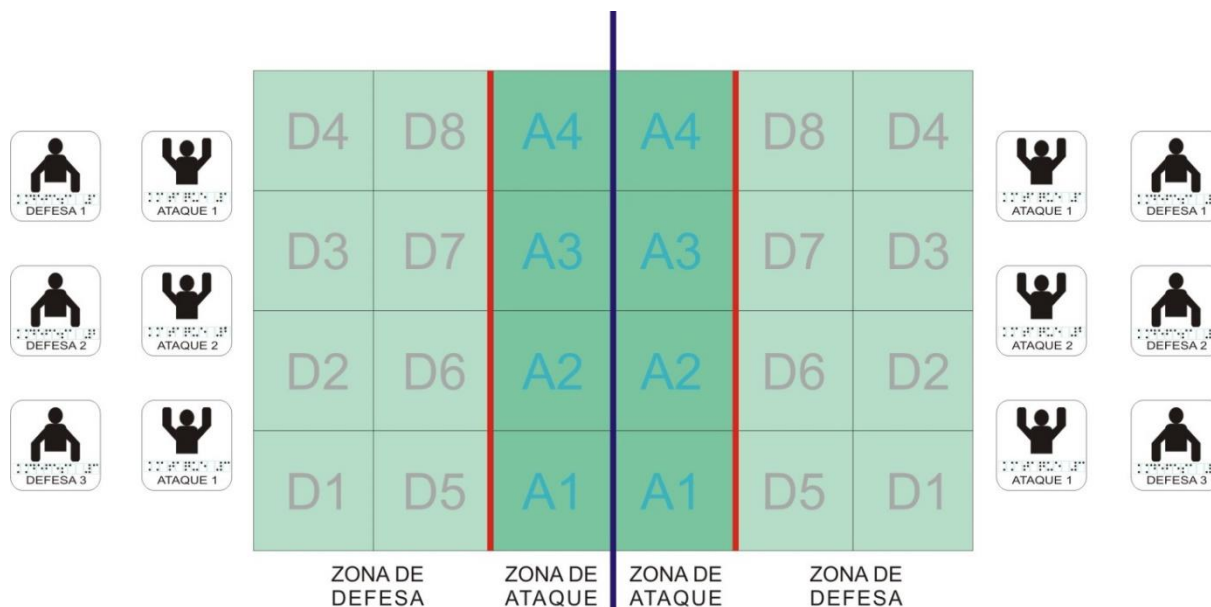
ZUCATTO, Giovana Esther; RONCONI, Giordano Bruno Antoniazzi; PIGOZZO, Henrique; MILAGRE, Rodrigo; MEROLA, Victor. Conferência de São Francisco (1945) – A criação da ONU. In: ROBERTO, Willian Moraes; TOCCHETTO, Júlia; CLOSS, Marília (org.). **UFRGS Mundi:** guia de estudos 2014. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. p. 52–67. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58296370/2014_-_MUNDI_-_UNIAO_AFRICANA_-_ATORES_NAO-ESTATAIS-libre.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.



APÊNDICE – TABULEIRO PAGUNG

O PRODUTO

ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS



Fonte: criado pelo autor (2024).

- Tabuleiro em MDF, tamanho 90 cm
- Marcações em alto relevo
- 12 peças em MDF, com descrição em braile, com desenho em alto relevo

CARACTERÍSTICAS

- O Tabuleiro é dividido em duas áreas. Uma área para o jogador A e outra área para o jogador B.
- Cada área é dividida em 12 quadrantes, os quais são subdivididos em Zona de Defesa com os quadrantes (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8) e Zona de Ataque com 4 quadrantes (A1, A2, A3 e A4).

PROCEDIMENTO PARA INSTALAÇÃO

O tabuleiro deve ser posicionado sobre uma mesa, bancada ou similar, a uma altura confortável para que ambos os jogadores possam manusear as peças.

OPERAÇÃO/COMO JOGAR

Cada jogador receberá seis peças que representam os atletas do voleibol. Três de defesa e três de ataque. As peças terão as nomenclaturas em Braille para os deficientes visuais que já são alfabetizados nessa linguagem, uma figura em relevo (auxiliar na alfabetização Braille) e a descrição das mesmas para as pessoas sem deficiência.

A quadra será dividida em zonas de ataque e defesa com linhas em relevo. Haverá outras linhas em relevo dividindo cada quadra em outras 12 subdivisões: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 para as Zonas de Defesa e A1, A2, A3 e A4 para as Zonas de Ataque.

COMO JOGAR:

No momento do ataque, o campo do adversário estará desprotegido em 6 casas. O jogador deverá executar seu ataque falando qual casa está atacando. Exemplo: Saque executado contra a casa D7.

Se na casa atacada estiver uma peça, o jogador deverá falar quem fez a recepção (defendeu), para quem passou a bola, quem irá fazer o ataque, e em qual casa do adversário irá atacar. Exemplo: O líbero em D7 recebeu a bola, passou para o Meio de Rede, que levantou para o Saída de Rede que ataca a casa D5.

As peças não podem ser trocadas de lugar até que alguém faça ponto.

O jogador deverá memorizar qual casa já atacou, assim, ficará mais fácil atacar casas desprotegidas. Sempre que alguém marcar um ponto, os dois jogadores deverão reorganizar suas peças e, assim que organizadas, deverão falar PRONTO. Assim o jogo inicia novamente.

As partidas serão disputadas em cinco sets, conseguindo a vitória quem tiver mais pontos, ou em três sets de 25 pontos.



EXEMPLOS DE UTILIZAÇÃO

- Em aulas inclusivas, onde o aluno sem deficiência visual, com os olhos vendados possa jogar com aluno cego;
- Aula de Educação Física, onde o professor explica as regras do Voleibol e os alunos a vivenciam através do jogo;
- Jogo entre alunos com deficiência visual;
- Mesa sensorial para que o aluno cego possa acompanhar uma partida de voleibol ouvindo pela TV ou ao vivo, utilizando o tato.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(a) filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Na mesma rede: uma proposta metodológica para o ensino de voleibol para alunos num contexto de educação inclusiva”, a ser desenvolvida na E. M. Artur Bernardes, no município de Ipatinga/MG, pelo professor Gledson Olímpio Pagung Souza, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

A pesquisa é dividida em três etapas: 1) através de uma roda de conversa tentarei conhecer mais sobre os alunos e o que sabem sobre o voleibol, onde apresentarei, também, o jogo sensorial Tabuleiro Pagung. 2) os alunos participarão de 08 (oito) aulas, distribuídas ao longo de dois meses, sendo encontros de aulas geminadas de 40 minutos, perfazendo 80 minutos semanais. 3) Para concluir, realizaremos a gravação em vídeo, de uma entrevista com os alunos, onde poderão contar como foi a experiência vivida neste período.

A participação do seu(ua) filho(a) é voluntária e à qualquer momento ele(a) pode decidir não participar da pesquisa e ter preservada sua imagem e voz e não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola.

Dentro dos benefícios da participação nessa pesquisa posso citar a aquisição de conhecimentos sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência; respeito e conhecimento sobre as diversas deficiências; melhor prática da cultura corporal de movimento; vivência de jogos e atividades que estimulam a criatividade, o raciocínio lógico; trabalho em equipe; superação e crescimento pessoal; respeito às regras; autonomia; além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos e éticos.

Os riscos em participar do estudo são baixos, entretanto o participante pode se machucar ou sentir algum desconforto nas aulas de educação física, tendo a intervenção do professor neste momento para atendê-lo.

As atividades na escola serão fotografadas, filmadas e registradas em um diário de bordo, mas os dados pessoais serão mantidos em sigilo. Segundo a resolução 466/12 é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, sendo garantido o ressarcimento em caso de despesa para participação na pesquisa. Esse material será guardado em mídia pelo professor até a publicação dos dados.

- () sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz;
() não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz;
() autorizo a gravação, mas não a divulgação da imagem e/ou voz.

Caso necessite de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com o pesquisador: Gledson Olímpio Pagung Souza, (31) 98823-4858, e-mail: gledsonpagung@gmail.com ou gledson.souza@edu.ufes.br. A pesquisa, tem como objetivo elaborar aulas para o ensino do voleibol para alunos do Ensino Fundamental II e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras, com o CAE _____ e poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou problemas em sua aplicação, pelo telefone (27) 3145-9820 ou e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Desde já agradecemos!

Orientador: Professora Ana Carolina Capellini Rigoni

Orientando: Gledson Olímpio Pagung Souza Universidade Federal do Espírito Santo
Ipatinga/MG, ____ de _____ de 20 ____.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em liberar o estudante a participar do estudo, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Autorizo também o uso de sua imagem e voz sem ônus para o pesquisador, com o único objetivo de uso em sua dissertação.

Nome do aluno participante da Pesquisa: _____

Assinatura por extenso do responsável pelo Participante:

(Assinatura)

Número do CPF ou Identidade do responsável: _____

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Na mesma rede: uma proposta metodológica para o ensino de voleibol para alunos num contexto de educação inclusiva”, a ser desenvolvida na E. M. Artur Bernardes, no município de Ipatinga/MG, pelo professor Gledson Olímpio Pagung Souza, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

A pesquisa é dividida em três etapas: 1) através de uma roda de conversa tentarei conhecer mais sobre os alunos e o que sabem sobre o voleibol, onde apresentarei, também, o jogo sensorial Tabuleiro Pagung. 2) os alunos participarão de 08 (oito) aulas, distribuídas ao longo de dois meses, sendo encontros de aulas geminadas de 40 minutos, perfazendo 80 minutos semanais. 3) Para concluir, realizaremos a gravação em vídeo, de uma entrevista com os alunos, onde poderão contar como foi a experiência vivida neste período.

A participação do seu(ua) filho(a) é voluntária e à qualquer momento ele(a) pode decidir não participar da pesquisa e ter preservada sua imagem e voz e não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola.

Dentro dos benefícios da participação nessa pesquisa posso citar a aquisição de conhecimentos sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência; respeito e conhecimento sobre as diversas deficiências; melhor prática da cultura corporal de movimento; vivência de jogos e atividades que estimulam a criatividade, o raciocínio lógico; trabalho em equipe; superação e crescimento pessoal; respeito às regras; autonomia; além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos e éticos.

Os riscos em participar do estudo são baixos, entretanto o participante pode se machucar ou sentir algum desconforto nas aulas de educação física, tendo a intervenção do professor neste momento para atendê-lo.

As atividades na escola serão fotografadas, filmadas e registradas em um diário de bordo, mas os dados pessoais serão mantidos em sigilo. Segundo a resolução 466/12 é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, sendo garantido o ressarcimento em caso de despesa para participação na pesquisa. Esse material será guardado em mídia pelo professor até a publicação dos dados.

- () sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz;
- () não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz;
- () autorizo a gravação, mas não a divulgação da imagem e/ou voz.

Caso necessite de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com o pesquisador: Gledson Olímpio Pagung Souza, (31) 98823-4858, e-mail: gledsonpagung@gmail.com ou gledson.souza@edu.ufes.br. A pesquisa, tem como objetivo elaborar aulas para o ensino do voleibol para alunos do Ensino Fundamental II e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras, com o CAE _____ e poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou problemas em sua aplicação, pelo telefone (27) 3145-9820 ou e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Desde já agradecemos!

Orientador: Professora Ana Carolina Capellini Rigoni

Orientando: Gledson Olímpio Pagung Souza Universidade Federal do Espírito Santo

Ipatinga/MG, _____ de _____ de 20_____.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE ASSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo, participando das atividades propostas, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Autorizo também o uso de minha imagem e voz sem ônus para a pesquisadora, com o único objetivo de uso em sua dissertação.

Nome do aluno participante da Pesquisa: _____

(Assinatura)

ANEXO C – ROTEIRO RODA DE CONVERSA

Roteiro para Roda de Conversa

Organizar a sala em roda ou, na quadra, com os alunos sentados em círculo, disparar as seguintes questões:

- A) vocês conhecem o vôlei? Se sim, como conheceram?
- B) o que sabem sobre a modalidade?
- C) já tiveram experiências motoras//práticas nesta modalidade?
- D) Gostam do vôlei? Por quê?
- E) compreendem o funcionamento deste jogo?
- F) se sentem aptos a praticar esse desporto?
- G) vocês já assistiram ou leram sobre as modalidades paraolímpicas?
- H) já ouviram falar de voleibol adaptado?
- I) quais limitações existem na prática desta modalidade que dificultam a prática de todos?
- J) diante das suas respostas, como podemos direcionar as nossas aulas desta unidade temática que inicia hoje?

Novas perguntas poderão surgir, conforme as respostas dos alunos.

ANEXO D – FICHAS DE AVALIAÇÃO DAS AULAS

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	Voleibol Diagnóstico e <i>Goalball</i>		
Objetivo Geral:	Realizar avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos relacionados à modalidade voleibol, bem como, sobre as adaptações que são realizadas nos esportes paraolímpicos para a garantia da equidade dos participantes. Neste primeiro momento, apresentarei, ainda, a modalidade <i>goalball</i> , esporte paraolímpico baseado nas percepções tátil e auditiva, desenvolvido para pessoas com deficiência visual.		
Os objetivos foram alcançados?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	Audiodescrição e Tabuleiro Pagung		
Objetivo Geral:	Apresentar a técnica de audiodescrição e o “Tabuleiro Pagung”.		
Os objetivos foram alcançados?	() Sim	() Não	
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	Conhecendo o Voleibol		
Objetivo Geral:	Conhecendo o Voleibol: o objetivo da aula é conhecer a área de jogo e as respectivas linhas da quadra.		
Os objetivos foram alcançados?		() Sim	() Não
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	Voleibol e seus participantes		
Objetivo Geral:	Voleibol e seus participantes: composição das equipes; localização das equipes, tipos de sistema de jogo e sistema de rodízio dos jogadores.		
Os objetivos foram alcançados?		() Sim	() Não
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	Voleibol: formato do jogo – pontuação, set e partida		
Objetivo Geral:	O objetivo desta aula é fazer com que o aluno compreenda o formato do jogo, como é feita a recepção, passe, pontuação, set e partida.		
Os objetivos foram alcançados?		() Sim	() Não
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	Prática do Jogo Desenvolvido pelos alunos		
Objetivo Geral:	Realização de jogo desportivo elaborado pelos alunos, como forma de consolidação deste unidade didática.		
Os objetivos foram alcançados?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	Prática do Jogo Desenvolvido pelos alunos		
Objetivo Geral:	Realização de jogo desportivo elaborado pelos alunos, como forma de consolidação deste unidade didática.		
Os objetivos foram alcançados?		() Sim	() Não
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA			
Escola Municipal Artur Bernardes			
Componente Curricular:	Educação Física	Data:	
Turma:		Professor:	Gledson Olímpio Pagung Souza
Objetivo do Conhecimento:	<i>Podcast</i>		
Objetivo Geral:	Roda de conversa, com registro de audiovisual no estúdio da Escola Municipal Artur Bernardes.		
Os objetivos foram alcançados?		() Sim	() Não
Conseguiu observar as adaptações realizadas para tornar a aula inclusiva? Quais? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
O que sugere para mudar nesta aula? Você pode registrar sua resposta em forma de texto ou desenho.			
Observações:			