



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

JULIANA FRIÇO GAVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PRÁTICAS
CORPORAIS DE AVENTURA INCLUSIVAS: construindo caminhos para o
respeito à diversidade**

VITÓRIA - ES
2024



JULIANA FRIÇO GAVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PRÁTICAS
CORPORAIS DE AVENTURA INCLUSIVAS: construindo caminhos para o
respeito à diversidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Erineusa Maria da Silva

VITÓRIA – ES
2024



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G279e Gava, Juliana Friço, 1983-
Educação Física escolar, pessoas com deficiência e práticas corporais de aventura inclusivas: construindo caminhos para o respeito à diversidade / Juliana Friço Gava. – 2024.
163 f. : il.

Orientador: Erineusa Maria da Silva.

Acompanha Produto Técnico: Caderno de práticas corporais de aventura inclusivas. Modo de acesso:
<<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física. 2. Educação inclusiva. 3. Aventura e aventureiros. 4. Respeito. I. Silva, Erineusa Maria da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

Elaborado por Bruno Pacheco Coelho Leite – CRB-6 ES-765

JULIANA FRIÇO GAVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PRÁTICAS
CORPORAIS DE AVENTURA INCLUSIVAS: construindo caminhos para o
respeito à diversidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Erineusa Maria da Silva

Data da defesa: 09/05/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
Ufes – Campus de Vitória

AGRADECIMENTOS

A Deus e nossa Senhora Aparecida, por terem me guiado, abençoado-me, e serem meu auxílio em todos os momentos.

Ao programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (ProEF), sobretudo a todo corpo docente do Polo Ufes, assim como aos/às colegas da 3ª turma do programa.

À querida professora orientadora Erineusa Maria da Silva, pelo acolhimento e delicada parceria, por abraçar minhas ideias, pela orientação cautelosa, sagaz e agradável.

Aos/as professores/as Ana Carolina Capellini Rigoni e José Francisco Chicon, que gentilmente aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora deste estudo.

À Secretaria de Educação do Município de Marataízes-ES, por apoiar a realização desta pesquisa. Aos/às alunos/as da turma do 3º ano D do turno vespertino da EMEF “José Marcelino”; às respectivas professoras, Elaine e Juliana, que abraçaram e se dedicaram a este projeto, e à diretora dessa instituição, Claudete Nunes.

À minha parceira de vida Camila Venâncio Moreira, pela paciência e incentivo.

À minha mãe Maria do Rosario Friço Gava, por acreditar em mim e me encorajar em todo percurso do Mestrado.

À minha tia e madrinha Ana Rita Friço, por nos acolher em sua casa em Vitória durante os encontros presenciais do ProEF.

Aos/às amigos/as que o Mestrado me deu, Gabriela Biancardi Braga e Marcelo Khalil, por estarem sempre prontamente me socorrendo ao longo das várias dificuldades que surgiam.

Às pessoas que de alguma forma contribuíram para meu êxito no Mestrado, por entenderem todos os momentos em que precisei me afastar e que me ajudaram a deixar a trajetória mais leve.

Muito Obrigada!

“O mundo gira e, nestas voltas, vai mudando, e nestas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo e convivendo com o novo, mesmo que não nos apercebamos disso”.

Maria Tereza Mantoan, 2003, p. 11.

GAVA, Juliana Friço. **Educação Física Escolar, Pessoas com Deficiência e Práticas Corporais de Aventura Inclusivas**: construindo caminhos para o respeito à diversidade. Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva. 2024. 160 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo elaborar, executar, avaliar e apresentar uma proposta didática de ensino inclusiva com o conteúdo práticas corporais de aventura (PCAs) para os/as alunos/as com e sem deficiência, na turma do 3º D do ensino fundamental I, na EMEF “José Marcelino”, no município de Marataízes-ES. A pesquisa foi desenvolvida com 25 alunos/as matriculados/as na instituição. Trata-se de uma pesquisa-intervenção que se apoia nas teorias e nas possibilidades didático-metodológicas das concepções críticas da Educação Física para a seleção, construção e execução da proposta didática de ensino inclusiva, bem como, proporcionar aos/as estudantes uma educação problematizadora, o diálogo com os/as pares, buscando ampliar a participação de todos/as envolvidos/as e minimizar exclusões. Os dados foram produzidos por intermédio das seguintes estratégias: aplicação de um questionário composto por perguntas semiestruturadas aos/às alunos/as; análise do filme *Extraordinário* mediante questões disparadoras, a fim de possibilitar aos/as estudantes uma reflexão minuciosa sobre o significado das palavras inclusão e exclusão, e também, por meio das intervenções pedagógicas que aconteceram no decorrer das aulas de Educação Física. Conclui-se que a proposta didática inclusiva ocasionou um impacto significativo, pois os/as alunos/as não apenas participaram das atividades, além disso conseguiram criar significados e estabelecer conexões com diferentes aspectos das práticas corporais de aventura e encontrar caminhos para atitudes mais inclusivas e empáticas na escola e sociedade.

Palavras-chave: Educação Física. Práticas corporais de aventura. Inclusão. Diversidade. Respeito.

GAVA, Juliana Friço. **Educação Física Escolar, Pessoas com Deficiências e Práticas Corporais de Aventura Inclusivas**: construindo caminhos para o respeito à diversidade. Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva. 2024. 160 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ABSTRACT

This study aimed to develop, execute, evaluate and present an inclusive didactic teaching proposal with the content of adventure body practices (PCAs) for students with and without disabilities, in the 3rd D class of elementary school I, at EMEF “José Marcelino”, in the municipality of Marataízes-ES. The research was developed with 25 students enrolled at the institution. This is an intervention research that is based on theories and didactic-methodological possibilities of the critical conceptions of Physical Education for the selection, construction and execution of the didactic proposal for inclusive teaching, as well as providing students with a problematizing education. , dialogue with peers, seeking to increase the participation of everyone involved and minimize exclusions. Data were produced through the following strategies: application of a questionnaire composed of semi-structured questions to students; analysis of the film *Extraordinário*, using triggering questions, in order to enable students to reflect in detail on the meaning of the words inclusion and exclusion, as well as through the pedagogical interventions that took place during Physical Education classes. It is concluded that the didactic proposal had a significant impact, as the students not only participated in the activities, but also managed to create meanings and establish connections with different aspects of adventure body practices and find paths to more inclusive and empathetic attitudes. in school and society.

Keywords: Physical education. Adventure Body Practices. Inclusion. Diversity. Respect.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Pedra da Ema em Burarama-ES.....	13
Imagem 2 - Burarama-ES.....	14
Imagem 3 - Marataízes-ES.....	52
Imagem 4 - Escola José Marcelino	53
Imagem 5 - Espaço para realização das aulas de EF	55
Imagem 6 - Experiência com o filme “Extraordinário”	67
Imagem 7 - Experiência com o desenho sobre o filme “Extraordinário”	70
Imagem 8 - Experiência com o desenho sobre o filme “Extraordinário”	70
Imagem 9 - Experiência com o desenho sobre o filme “Extraordinário”	71
Imagem 10 - Experiência com a trilha	74
Imagem 11 - Experiência com o colaborador do dia	75
Imagem 12 - Experiência com a travessia da falsa baiana	76
Imagem 13 - Experiência com saltos e aterrissagens	81
Imagem 14 - Experiência com rolamento	82
Imagem 15 - Experiência com o movimento <i>safety vault</i>	83
Imagem 16 - Experiência com o movimento <i>climb</i>	84
Imagem 17 - Experiência com os movimentos do <i>parkour</i> vendados/as e com os braços amarrados	86
Imagem 18 - Experiência com o movimento <i>lasy vault</i> na praça.....	88
Imagem 19 - Experiência com o movimento <i>safety vault</i> na praça	88
Imagem 20 - Experimentação de Pedro executando o rolamento.....	89
Imagem 21 - Experiência com o movimento <i>precision jump</i> e <i>landing</i>	90
Imagem 22 - Experimentação do <i>parkour</i> na praça da Barra.....	91
Imagem 23 - Experiência com brincadeiras com <i>skate</i> de dedo	94
Imagem 24 - Experimentação com os exercícios de equilíbrio sobre a prancha	96
Imagem 25 - Experiência com a possibilidade de locomoção sobre <i>skate</i>	97
Imagem 26 - Experimentação com <i>skate</i>	98
Imagem 27 - Experiência com o desenho feito pelo aluno Bruno andando de <i>skate</i>	99
Imagem 28 - Experimentação com as atividades sobre escalada.....	103
Imagem 29 - Experiência com a escalada nas “montanhas”	105

Imagem 30 - Experimentação ao escalar na posição horizontal	106
Imagem 31 - Experiência com a escalada nos paletes	108
Imagem 32 - Experiência com a confecção de pranchas com papelão	111
Imagem 33 - Experimentação com o surfe.....	113
Imagem 34 - Experiência com a travessia da corda.....	116
Imagem 35 - Experiência com o <i>slackline</i>	119
Imagem 36 - Experiência na estação da escalada.....	126
Imagem 37 - Experiência na estação do surfe	127
Imagem 38 - Experiência na estação <i>slackline</i>	128
Imagem 39 - Experimentação na estação do <i>parkour</i>	129
Imagem 40 - Experiência na estação do <i>skate</i> /patins	130
Imagem 41 - Foto final com os/as alunos/as.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Meio de locomoção dos/as alunos/as até a escola.....	60
Gráfico 2 - Religião praticada pelas crianças	60
Gráfico 3 - Atividades realizadas pelas crianças no tempo livre.....	61
Gráfico 4 - Práticas corporais de aventura preferidas dos/as alunos/as	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FIJ	Faculdades Integradas de Jacarepaguá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PC	Paralisia Cerebral
PCA	Práticas Corporais de Aventura
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEF	Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 TRAJETO ACADÊMICO-PROFISSIONAL.....	12
1.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A INSERÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DELIMITANDO MEU OBJETO DE PESQUISA.....	19
2 MARCOS LEGAIS, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO.....	28
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	35
2.2 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO.....	41
2.3 ASPECTOS CONCEITUAIS DO PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA	47
3 ESCOLHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	51
3.2 ESPAÇO DAS AVENTURAS E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS/AS	53
4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA INCLUSIVAS: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA INCLUSÃO.....	58
4.1 PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE IN/EXCLUSÃO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	58
4.2 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	64
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DESENVOLVIDA COM OS/AS ALUNOS/AS.....	66
4.3.1 EIXO TEMÁTICO 1: SIGNIFICADO DAS PALAVRAS IN/EXCLUSÃO	66
4.3.2 EIXO TEMÁTICO 2: ENFRENTAR PRECONCEITOS, DISCRINAÇÕES E CONSTRUIR A EMPATIA, ARTICULANDO PRÁTICAS DE AVENTURA URBANA ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS (PARKOUR, SKATE E PATINS)	78
4.3.3 EIXO TEMÁTICO 3: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA ARTICULADAS A PRÁTICAS INCLUSIVAS (ESCALADA, SURFE E SLACKLINE).....	100
4.3.4 EIXO TEMÁTICO 4: MINIFESTIVAL DE AVENTURA COMO AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	137
ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL.....	150

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	151
APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO	153
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA.....	158
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	159

1 TRAJETO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Como nos ensina Freire (1991, p. 58),

Ninguém começa a ser educador[/a] numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador[/a] ou marcado para ser educador[/a]. A gente se faz educador[/a], a gente se forma, como educador[/a], permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Acredito, que as nossas práticas como educadores/as são marcadas não apenas pelas experiências vividas na docência em si, mas são fruto das histórias de toda uma vida, ou seja, das experiências que construímos ao longo de nossas vidas. A experiência, como nos ensino Bondía (2002, p. 21),

[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Nessa compreensão, como professora, o trato com a pessoa com deficiência tem me desafiado bastante e percebo que essa dificuldade tem relação também com a minha formação familiar e escolar, pois havia tabus e paradigmas não só no ambiente de ensino, mas também os conceitos de respeito à diversidade não eram postos em prática. Perante essas circunstâncias, percebi a importância deste estudo, a fim de valorizar o direito à diferença.

Cresci e morei até meus 30 anos em Burarama, distrito de Cachoeiro de Itapemirim-ES, comunidade do interior, repleta de cachoeiras, matas, montanhas, engenhos. Ah! E da “famosa” Pedra da Ema, onde, em um determinado horário do dia, o sol bate nela e forma a imagem de uma Ema.

Imagem 1 - Pedra da Ema em Burarama-ES



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Enfim, lugar de vários encantos. Tive o privilégio de poder brincar na rua, movimentar-me livremente, tomar muitos banhos de cachoeira, subir os poços pulando as pedras, escalar árvores, pescar, soltar pipa, jogar bocha, ou seja, uma infinidade de movimentos. Agradável lembrança, como expressa o poema de Cecília Santos¹, “Doce Infância”:

Doce tempo de se lembrar.
Era um tempo de alegria, de pura magia.
Era quando o medo do escuro vinha, mas se
abria a janela para a luz da lua entrar.
Era o tempo que se acreditava em bicho papão,
que se escondia embaixo da cama e ninguém
enfrentava ele não!
Era o tempo das ingênuas fantasias,
onde se inventava os heróis e sempre tinha um
disposto a nos defender!

Doce Infância!

Melhor época da vida, onde tudo era magia,
onde tudo se transformava,
onde tudo podia acontecer!
O tempo passou como um sonho.
Onde andam meus heróis destemidos,

¹ A autora Cecília Santos é de Guarulhos São Paulo-SP. O poema está disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesiasinfantis/4030403>. Acesso em: 18 mar. 2024.

que me defendiam dos perigos.
 Me tiravam o medo das ventanias,
 me aconchegavam em seus braços.
 Ninavam meus temores,
 cantavam comigo lindas cantigas
 no meu quarto de dormir.
 O tempo passou...Não há mais magia nem fantasia.
 Meus heróis ficaram presos na minha infância,
 deles só trago as mais belas lembranças.

Imagem 2 – Burarama-ES



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Sim, genuína arte de brincar com a natureza que aos poucos vai se perdendo, à medida que avançamos na trajetória de vida e no processo de escolarização. Nesta última, em especial, quando o tempo para as brincadeiras, os jogos, as danças etc. não tem um lugar específico no currículo.

Estudei na escola estadual de primeiro e segundo grau “Wilson Resende”, em Burarama-ES. Por ser uma comunidade rural, no currículo do ensino fundamental I, não havia a disciplina de Educação Física (EF). Era oferecida recreação que os/as próprios/as professores/as regentes ministravam. No ensino fundamental II, havia a disciplina no currículo, porém quem ministrava as aulas não eram professores/as especialistas. Recordo-me que as atividades eram queimada e aeróbica para as

meninas e futebol para os meninos, com aulas eminentemente práticas, sem transmitir conhecimento. Ou seja, não havia intenção de pensar, refletir sobre determinados conceitos.

Nessa época, década de 1990, a Educação Física passava por um período de “renovação”. Autores como Bracht (1992), Soares *et al.* (1992), chamavam a atenção para uma EF mais reflexiva, planejada e com sentido para os/as alunos/as, estabelecendo uma distinção entre o fazer corporal e o refletir corporal. Ocorria, então, uma transformação das práticas pedagógicas que orientavam o processo educativo. Segundo Darido (2003, p. 87),

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Surgia, nesse período, então, uma série de críticas à atuação docente no campo da EF na escola, que ainda mantinha um caráter meramente recreativo, descompromissado, alienante, reduzido a práticas esportivas que selecionavam os/as alunos/as mais aptos e excluía os/as demais (Castellani Filho, 1991).

Apesar do movimento renovador que a EF escolar passava naquele contexto nacional, por volta de 1996, nossas aulas na escola em Burarama-ES não foram atingidas por essas críticas, ou seja, os/as professores/as seguiam suas aulas à mercê dos acontecimentos, as práticas permaneciam recreativas e esportivizantes, e nós, enquanto estudantes, apenas reproduzíamos o que nos era ofertado.

A escola na comunidade de Burarama-ES não ofertava o ensino médio. Assim, quem quisesse dar continuidade aos estudos deveria se matricular em alguma escola de Cachoeiro de Itapemirim-ES ou cidades vizinhas. Estudei o 1º ano no colégio particular “Jesus Cristo Rei”, e o 2º e 3º anos no colégio, também particular, “Padre José de Anchieta”, ambas escolas em Cachoeiro de Itapemirim-ES. As aulas de Educação Física eram ofertadas no contraturno, como uma espécie de atividade extracurricular. Como residia em Burarama-ES e dependia de transporte escolar, tive a dispensa das aulas práticas. Para obter notas, fazia trabalhos sem nenhuma contextualização ou sentido.

Lembro que, nesse período, não havia nenhum/a colega com deficiência na escola e nem em minha família. Essa questão não era algo evidente para nós. As

peças com deficiência não faziam parte do nosso cotidiano, pois não raro eram “escondidas” pelas famílias. Essa segregação acabava gerando preconceito com esses sujeitos que “não apresentavam padrões de normalidade”. Lembro-me também de que usávamos termos esdrúxulos para nos referir a pessoas com deficiência, como dementes ou retardados.

Isso ocorria apesar de a Constituição Federal (CF/88), desde a década de 1980, indicar que o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.124). E, na década de 1990, a Declaração de Salamanca dispôs “[...] que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (Unesco, 1994, p.1). Apesar dessas importantes legislações, vemos que a inclusão era ainda algo distante da realidade escolar na educação básica.

Essas minhas lembranças trazem à tona a existência de um abismo entre as políticas públicas e a realidade nas instituições brasileiras na década de 1990. Segundo Mantoan (2003), os serviços existentes estavam distantes de promover a inclusão plena e com qualidade no sistema regular de ensino. Ademais, como afirma Mazzotta (2006), vemos que, ao lado dos avanços, é possível encontrar fenômenos culturais, como ignorância, abandono, superstições, marginalização e exclusão das pessoas com deficiência, atrasando ou impedindo seu desenvolvimento e exercício da cidadania.

Retomando minhas lembranças, durante a infância e a adolescência, o futebol e o futsal fizeram parte da minha vida. Apesar de não ter vivenciado esse esporte como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, seja na escola ou na comunidade, estava sempre participando de jogos e competições. Esse fato foi um dos motivos que me despertou interesse e me fez prestar vestibular para o curso de Educação Física.

No contexto em que vivi, as manifestações a favor da inclusão, não só da pessoa com deficiência, não aconteciam. Lembro-me de que algumas vezes eu não era incluída nas “peladas” dos meninos, tanto na escola como fora dela, por motivos óbvios: ser menina no meio de vários meninos, ou seja, pelo fato de o futebol ser considerado no Brasil prática exclusiva dos meninos. Esse princípio desencadeou situações discriminatórias, gerando sentimentos em mim de insatisfação e de

frustração. Isso, no entanto, não foi impedimento para que seguisse meu propósito de cursar Educação Física.

No ano de 2001, com 17 anos, ingressei na graduação, no Centro Universitário São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim-ES, no curso de Educação Física em Licenciatura Plena. A princípio, meu objetivo era entrar para a área do treinamento físico, trabalhar em academias e clubes, não havia pretensão alguma de atuar na educação escolarizada. Assim, logo no segundo período, comecei a fazer estágio em uma academia da cidade pela manhã e a trabalhar na academia da faculdade à noite, pois fazia faculdade no turno vespertino.

Na grade curricular do curso foi ofertada, em três períodos, a disciplina “Educação Física Adaptada”, com ênfase em práticas voltadas a pessoas com deficiência. Essa foi uma experiência muito enriquecedora, pois vivenciamos algumas possibilidades de trabalhar incluindo as pessoas com deficiência nas práticas corporais.

Iniciei a minha carreira como professora na área escolar no último ano da graduação, em 2004. Nesse mesmo ano, fui convidada pela diretora da escola de Burarama-ES para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fiquei muito feliz em poder lecionar na mesma escola em que estudei, foi uma experiência incrível. Inicialmente, o que me despertou interesse na proposta foi a questão financeira, mas logo na primeira experiência me identifiquei com a Educação Física escolar e, aos poucos, fui me dedicando cada vez mais à docência.

Em 2005, já formada, atuei em escolas estaduais e municipais de Cachoeiro de Itapemirim-ES em todas as etapas da Educação Básica. Motivada pelas políticas para formação continuada, e com os debates sobre a Educação Especial se intensificando, dei início, em 2008, a uma especialização em “Educação Especial Inclusiva”, pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (FIJ), com polo em Cachoeiro de Itapemirim, tendo como título da monografia “Inclusão Escolar: Como Fazer?”. Essa monografia destacou a pessoa com deficiência intelectual que, segundo Beyer (1986), mesmo com baixo funcionamento cognitivo, consegue se apropriar do real de forma ativa. Esse estudo me ajudou a compreender melhor algumas capacidades cognitivas, motoras e sociais das pessoas com deficiência.

No ano de 2009, comecei a treinar equipes de futsal, handebol e atletismo de ambos os sexos nas escolas onde atuava, para participar de competições como:

Jogos Municipais Escolares de Cachoeiro de Itapemirim-ES, Olimpíadas Escolares e Jogos na Rede.

Em 2015, iniciei meus trabalhos no município de Marataízes-ES, onde estou até hoje. Lá comecei a atuar com alunos/as com deficiência, fazendo trabalhos de adaptação nas escolas com algumas modalidades esportivas durante as aulas de EF. Esse momento foi um divisor de águas na minha carreira. Daí em diante, percebi algumas problemáticas para o ensino dos conteúdos nas aulas de Educação Física envolvendo alunos/as com e sem deficiência em um mesmo espaço. Isso me gera, até os dias atuais, angústias e indagações em relação à efetividade da minha prática. Acredito que a ausência de formações continuadas neste âmbito da Educação Especial colaborou para essa insegurança.

Inspirada por essas referências e reconhecendo o papel fundamental da EF de ampliar o acesso às diversas expressões da cultura corporal, senti-me desafiada a pensar estratégias pedagógicas e conteúdos da EF que nos ajudassem a refletir sobre a inclusão com os/as estudantes (com e sem deficiência). Nesse caminho, o conteúdo das práticas corporais de aventura (PCAs) nos pareceu muito significativo para tal, tendo em vista ser uma prática assentada em elementos como o enfrentamento e superação de desafios psicológicos e físicos, a procura por situações desconhecidas que vão além da rotina, atividades em grupo explorando o elo social e o prazer da exposição ao risco (Severino; Pereira; Santos, 2016).

Minha experiência com as práticas de aventura e lazer na infância e adolescência foram fundamentais para essa percepção. Sendo assim, procurei por estratégias pedagógicas que estimulassem a reflexão, promovessem a produção de conhecimentos e proporcionassem experiências significativas para os/as alunos/as no contexto em que atuo.

Neste estudo, tive como pretensão dialogar e contribuir com a produção acadêmica da área, no que tange ao ensino das PCAs como conteúdo de ensino, numa perspectiva inclusiva, tendo como público-alvo alunos/as com e sem deficiência em um mesmo espaço. Baseada em uma abordagem crítica da EF, acredito que tenha sido possível, nesse contexto, proporcionar uma leitura de mundo crítica sobre os valores articulados às práticas corporais.

No intuito de contribuir com outros/as colegas de profissão, como produto desta dissertação, desenvolvi um caderno pedagógico com práticas inclusivas. Esse

caderno apresenta, a partir de nossa experiência, uma proposta didática com o conteúdo das PCAs voltada para estudantes do ensino fundamental, focada em uma abordagem inclusiva e lúdica. O caderno pedagógico aborda a temática das PCAs como conteúdo do currículo da EF, oferecendo orientações detalhadas e sugestões de procedimentos para sua implementação na escola, em especial, nas escolas públicas.

Desse modo, os desafios e impasses detectados em relação ao ensino de práticas corporais, nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes sem e com deficiência em um mesmo espaço, levaram-me a questionar sobre minha prática docente e a buscar estratégias para dar sentido/significado aos conteúdos expressos na cultura corporal de movimento. Assim, quem sabe, poder contribuir para a formação de pessoas capazes de respeitar as diversidades, quaisquer que sejam elas, e de terem empatia pelo/a outro/a.

1.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A INSERÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DELIMITANDO MEU OBJETO DE PESQUISA

De acordo com Saviani (2011), a escola tem o papel de produzir, reproduzir e transmitir o conhecimento, conhecimento este sistematizado que o autor chama de “saber escolar”. Em suma, do ponto de vista do saber, são as novas gerações que tornam imprescindível a existência da escola: “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele referido ao processo de aprendizagem, voltado à produção do resultado do trabalho educativo” (Saviani, 2011, p. 64).

Nesse sentido, a escola, em seu movimento educativo, pode cooperar na formação dos/as indivíduos em todas as suas dimensões, pois é fundamental viabilizar a inserção dos/as sujeitos na sociedade por meio da capacidade de comunicação que possuem, no contexto onde estiverem inseridos, a fim de produzir reflexões e, porventura, respostas para seus problemas.

De acordo com Canivez (1991), a escola é um ambiente onde os sujeitos começam a se relacionar e a conviver com pessoas de diferentes cores, raças, etnias, religiões, deficiências, sexualidades e culturas. A escola, para muitos/as alunos/as, é o único espaço de acesso ao conhecimento, assim como “[...] o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem

cidadãos” (Mantoan, 2015, p. 35).

A escola não é neutra. Bourdieu (1998), denunciando o reprodutivismo da escola, diz que ela efetivamente trataria todos/as com o mesmo critério, de modo que: se todos/as assistissem às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, conseqüentemente, teriam as mesmas oportunidades. O autor mostra que, na prática, as chances são diferentes: alguns estão em uma condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências da escola, pois os conteúdos curriculares são selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes.

Considerando essas reflexões, entendemos que uma educação que se pretende crítica a essa escola que trata os/as estudantes de forma homogênea carece de ser revista. De acordo com Rodrigues (2015), na escola inclusiva, o processo de ensino deve ser interpretado como um processo social, no qual haja acessibilidade desde a entrada até aos equipamentos, a fim de enriquecer a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. A acessibilidade implica vencer desde obstáculos ligados ao espaço físico (como arquitetônicos) aos interpessoais (como acessibilidades metodológicas, atitudinais e comunicativas).

O papel do/a educador/a nesse processo de repensar a educação escolarizada e a escola é fundamental. Assim, no que diz respeito ao papel do/a educador/a, a perspectiva freireana (Freire, 1991) entende ser fundamental estabelecer relações dialógicas de ensino aprendizagem, em que o/a professor/a, ao mesmo tempo que ensina também aprende. Juntos/as, educador/a e educando/a aprendem por meio de um encontro democrático e afetivo, em que ambos podem se expressar.

Por sua vez, Libâneo (1998) afirma que o/a educador/a precisa mediar a relação ativa dos/as alunos/as com os conteúdos. E, nesse processo, considerar os conhecimentos, as experiências, os significados que os/as alunos/as trazem para sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e seus interesses, o modo de pensar etc. Dessa forma, o conhecimento empírico ou o conhecimento prévio do/a estudante tem que ser respeitado e ampliado.

Sob essa ótica, Gadotti (2003) compreende como papel do/a professor/a mediador/a do ensino não apenas a atribuição de notas, mas também o de levar em

consideração como parte do processo educativo os erros, a realização de atividades perante uma análise, ou seja, a ação que o/a professor/a realiza de mediar a aprendizagem pode ser capaz de direcionar o estudo do/a aluno/a.

Em relação a essa questão Vygotsky (2007, p. 104) nos ajuda, ao dizer que

O/A professor/a, quando media as situações de aprendizagem dos/as alunos/as está participando ativamente da construção e do desenvolvimento do conhecimento por parte do aprendente. Esta mediação realizada pelo professor durante o processo de aprendizagem do/a aluno/a irá permitir a este ser criativo/a, questionador/a e também ativo/a neste processo, do qual surgirão sempre novos conhecimentos.

Acreditamos ser possível que se os/as professores/as agirem como mediadores/as da aprendizagem, possam provocar nos/as alunos/as uma reflexão, na medida em que se transformam em sujeitos de conhecimentos maduros e capazes de responder pelos seus atos.

Desse modo, a Educação Física, enquanto componente curricular da área de linguagens, pode promover a inserção do/a aluno/a no saber/fazer corporal de movimento, tendo como objetivo formar as pessoas que irão produzi-la, reproduzi-la e transformá-la (Betti, 1992).

Sendo assim, o movimento humano é entendido como forma de comunicação com o mundo que constitui a cultura, ou seja, todos/as nós somos agentes da produção de cultura. Temos, então, a responsabilidade de auxiliar os/as alunos/as e mediar a apropriação crítica da cultura corporal de movimento. De acordo com Kunz (1991, p. 68-69), “[...] o corpo se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. Este corpo, entendido como sendo corpo/sujeito, se movimenta com uma intencionalidade que percebe as coisas vivendo-as”. Em outras palavras, o movimento é uma forma de conhecimento.

A cultura corporal, no entanto, é atravessada por questões sociais que se constituem como verdadeiros marcadores e que, não raro, transformam as nossas diferenças em desigualdades que são assentadas pelos estereótipos, pelos papéis sociais, pelo que se pode ou não fazer etc. Esse é o caso da pessoa com deficiência.

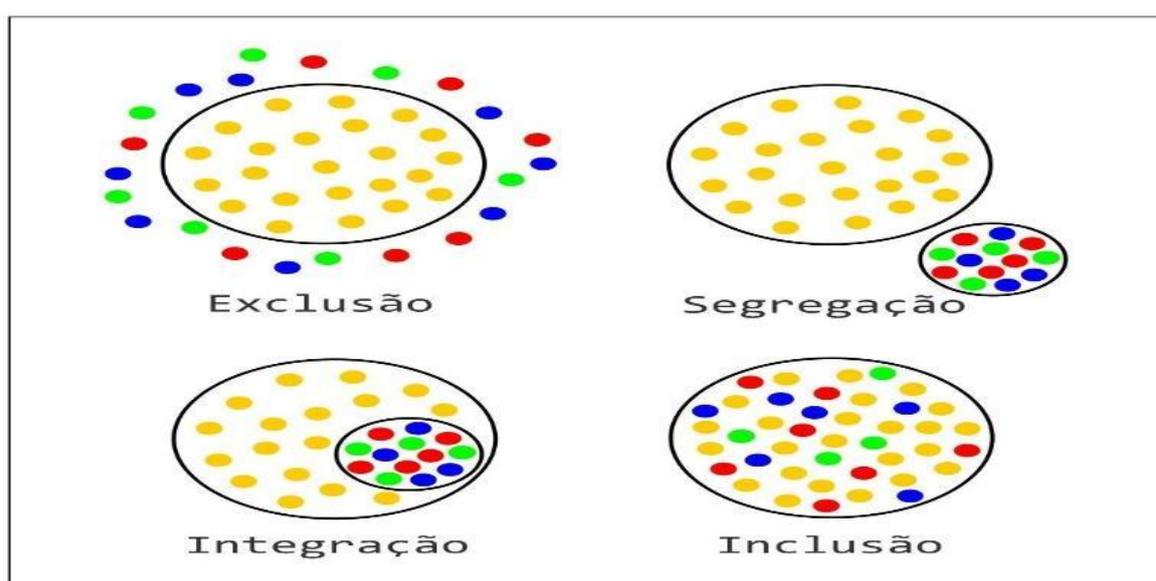
No que se refere ao tratamento à pessoa com deficiência, a sociedade, em todas as suas culturas, atravessou diversas fases. De acordo com Fontes (2005), a

sociedade capitalista estabelece a imposição de comportamentos, normas, condutas, valores que resultam em várias formas de discriminação e reclusão em seu próprio interior. Assim, ao processo de afastamento e discriminação de determinados sujeitos ou grupos sociais em diversas esferas da sociedade designa-se o termo “exclusão social”. Sasaki (1997) aponta que, em uma perspectiva dialética, o reconhecimento da exclusão como uma problemática social remete a que os diversos âmbitos políticos e organizacionais da sociedade passem a se debruçar sobre a questão e como superá-la.

Assim, ao nos debruçarmos, como sociedade, sobre a questão social relativa à exclusão das pessoas com deficiências, em um movimento relativamente longo, foi criado o conceito de “inclusão”. Segundo Mantoan (2015), a inclusão implica em aceitar todas as crianças como seres humanos únicos e diferentes entre si.

Assim, no movimento de produção de um fazer realmente inclusivo, alguns conceitos foram produzidos, como: “exclusão” (negar possibilidades às pessoas que são consideradas fora dos padrões de normalidade), “segregação” (tratar as pessoas com deficiência de forma separada), “integração” (entender que as pessoas com deficiência estarão melhor em ambientes segregados) e “inclusão” (todas as pessoas são incluídas em todos os ambientes, seja na escola ou fora dela) (Sasaki, 1997, p. 47). A seguir, na figura 1, trazemos a representação de como cada perspectiva enxerga e trata a pessoa com deficiência.

Figura 1 – Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/53/dd/3d/53dd3d2ec93c62a3a500220abd1ba49f.jpg>

Isso posto, entendemos que é necessário refletir sobre as barreiras que impedem ou dificultam a presença ou permanência da pessoa com deficiência na sociedade, o que fortalece o paradigma da exclusão das pessoas com deficiência. Sasaki (2005) nos diz que estão presentes na escola e demais setores da sociedade as barreiras atitudinais, arquitetônicas/acessibilidade e curriculares. Sobretudo no contexto escolar, essas barreiras influenciam de forma negativa o processo de aprendizagem, pois as atitudes e comportamentos dos sujeitos perante a inclusão impossibilitam a participação plena, o exercício da cidadania e a emancipação da pessoa com deficiência.

Dessa maneira, vale ressaltar que os processos de inclusão e de integração, embora possam parecer a mesma coisa em relação às práticas com alunos/as com deficiências, são processos diferentes. Integração se refere à necessidade de fazer parte, em que o/a sujeito com deficiência se esforça para se adaptar aos direitos já existentes, não recebendo nenhum tipo de apoio ou adaptação.

A inclusão tem um sentido mais amplo, apresenta preocupação não somente com a integração, mas fundamentalmente com uma mudança no comportamento social, havendo uma ruptura de um sistema que discrimina, permitindo que todos os indivíduos sejam incluídos, criando estratégias de apoio, de forma a atender suas reais necessidades (Mantoan, 2015). Nesse caso, é a sociedade e a escola que se organizam para receber a pessoa com deficiência, considerando seus direitos.

Sánchez (2005, p. 14) propõe uma síntese das principais diferenças entre integração e inclusão que vale a pena evidenciar:

Enquanto na integração temos: competição, seleção, individualidade, preconceito e visão individualizada; a inclusão inspira: cooperação, solidariedade, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora para todos/as e pesquisa reflexiva.

Rodrigues (2008), por sua vez, salienta a importância de compreender que a educação inclusiva não é só uma possibilidade, mas um direito dos/as estudantes. Ele ressalta que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida na esfera das Nações Unidas, declarava, no art. 24, inciso 1, que

Os Estados reconhecerão o direito de todas as pessoas com deficiência à educação. Com vista à efetivação desse direito sem discriminação e com oportunidades iguais, os Estados membros assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e de aprendizagem ao longo da vida (Nações Unidas, 2006, p. 28).

Nessa perspectiva, o eixo inclusivo pertence a um local de ensino-aprendizagem o qual possibilita que os/as alunos/as possam aprender com seus pares e que estejam preparados/as para interagir e cooperar sempre que preciso. Pressupõe-se alterações muito substanciais na maneira como a escola está organizada. Rodrigues (2017, p. 290) cita três delas: “[...] modelos curriculares alargados e flexíveis, formas novas e criativas de interação e formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico”.

Portanto, para incluir é preciso considerar a diversidade². Ivone dos Santos (2008) compreende que, quando se fala sobre diversidade em educação, constrói-se a ideia de oferecer oportunidades de acesso e permanência de todos/as os/as alunos/as. Pensar sobre uma escola aberta à diversidade, ou melhor, sobre questões de uma escola de qualidade para todos/as, significa que temos que considerar concepções das relações socialmente estabelecidas e construídas historicamente (Carmo, 2001).

Isso pode parecer desafiador, em se tratando da inclusão da pessoa com deficiência em um ambiente extremamente diverso, pois, na utopia social, historicamente, estabeleceu-se a ideia de que o/a aluno/a com deficiência seria incapaz de progredir apropriadamente e apresenta características que o/a impossibilitam de participar do processo de aprendizagem com a mesma capacidade do/a aluno/a que não apresenta deficiência.

Perante a ótica contemporânea, em uma escola aberta à diversidade, há de se pensar igualmente nas mudanças que essa escola precisa realizar em sua estrutura e atitudes, ou seja, mudanças de cunho objetivo e subjetivo. Nessas, a escola precisará considerar o contingente de estudantes com as suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam de mudanças de atitudes e de ações envolvendo todos/as os/as seus membros (Baleotti; Del-Masso, 2008).

² A diversidade existe quando os membros de um determinado grupo são diferentes, pelos tipos de natureza física, intelectual, cultural ou psicológica (Mendes, 2004).

De acordo com as autoras Oliveira, Machado e Capellini (2019), a prática inclusiva nos desafia a pensar formas de organização e planejamento que permitam o trabalho docente na diversidade. Isso, em especial, quando se trata de múltiplas diferenças que são incorporadas pela escola, como aqueles/as que possuem dificuldades de aprendizagem por fatores diversos, até aqueles/as que possuem deficiências, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.

Da mesma forma, em todas essas situações existem diferenças intensas na forma de aprender, ou seja, nem todo/a aquele/a com deficiência intelectual ou visual, por exemplo, aprende da mesma forma e ao mesmo tempo. Portanto, a diferença é específica ao desenvolvimento humano e a escola contemporânea se vê frente à heterogeneidade na forma de aprender.

Caminhando na direção das propostas escolares inclusivas, nosso maior desafio enquanto educadores/as é encontrar possibilidades de planejar e organizar as aulas, criando aulas inclusivas para todas as pessoas. Oliveira (2021) aponta que, nas práticas inclusivas, ao invés de adaptar e diferenciar o ensino para alguns/algumas alunos/as, a escola precisa repensar suas práticas, mudar seus princípios e analisar seu papel, sempre valorizando e reconhecendo as diferenças.

Outro desafio é promover a inclusão dos/as estudantes com deficiência inseridos/as no mesmo espaço que os/as demais alunos/as, provocando em toda a comunidade escolar uma reflexão sobre a importância do respeito às diferenças. Não raro, alguns/algumas alunos/as que não apresentam deficiências demonstram resistência em participar de atividades inclusivas nas aulas de Educação Física, o que gera desconforto nos/as alunos/as que apresentam alguma deficiência. Também há o sentimento de impotência, de nós professores/as, quanto à possibilidade de criar estratégias inclusivas, o que pode ter relação com as experiências pouco expressivas na formação inicial e continuada.

Mantoan (2001) chama a atenção de que o sucesso de uma proposta pedagógica inclusiva depende muito do/a professor/a e da sua ação docente no sentido da adequação do processo pedagógico escolar com ênfase na diversidade. O/a professor/a, apoiado/a pela escola, é sujeito fundamental nesse processo. A inclusão é produto de uma educação democrática e global que precisa romper barreiras, ocasionando uma crise de identidade escolar nos/as professores/as e alunos/as, pois cria uma mudança na perspectiva educacional, dado que objetiva

atingir todos/as os/as alunos/as, com deficiência ou não.

Nesse sentido, oferecer um programa condizente para todos/as pode gerar mais ou menos mudanças, às vezes, na maneira de ensinar; às vezes, na modificação de regras; às vezes, no espaço/ambiente; às vezes, nos materiais pedagógicos utilizados, como nos indica Pedrinelli (2003).

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) no ambiente escolar e na sociedade em geral, o posicionamento de Sasaki (1997) é muito relevante. Para o autor,

A inclusão social portanto é, um processo que contribui para construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços externos e internos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transporte e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio deficiente (Sasaki, 1997, p. 42).

Este estudo vai ao encontro dos princípios de inclusão, ao pensar produzir uma intervenção pedagógica em escolas regulares de ensino com alunos/as que apresentam ou não deficiências em um mesmo espaço. Mantoan (2015) sugere que as ações educativas têm como suporte o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que faça sentido para o/a aluno/a. Ademais, a diferença gera nova postura na sociedade, pois pode promover a igualdade de condições e de direitos.

Em face desse contexto e das experiências nos ambientes escolares, questiono-me: (1) Quais são os entraves e desafios postos na inclusão de alunos/as com deficiência em escolas regulares de ensino? (2) Há possibilidades de superar alguns limites ligados ao ensino das práticas corporais nas escolas envolvendo alunos/as com e sem deficiência em um mesmo espaço? (3) Quais meios e temáticas somos capazes de produzir colaborativamente para que os/as alunos/as com e sem deficiência vejam nessa prática um significado?

Diante dessas questões e das nossas experiências corporais pessoais e profissionais com a EF, entendemos que as PCAs podem ser um conteúdo da EF capaz de proporcionar experiências inclusivas significativas aos/às estudantes com e sem deficiência no que diz respeito à criação de empatia, cuidado e colaboração com o/a outro/a. De acordo com Cantorani *et al.* (2019), as PCAs apresentam

modalidades que evidenciam “[...] a potencialização de estímulos e sensações de prazer”. Assim sendo, esses elementos se relacionam diretamente com a perspectiva da inclusão, pois indicam aspectos fundamentais das necessidades sentidas pelas pessoas com deficiência.

Vale frisar que, em muitos casos, a escola é o único ambiente onde as crianças com deficiência terão oportunidade de vivenciar experiências tão significativas quanto as oferecidas pelas PCAs, por isso a importância de potencializar esse acesso na escola por meio das aulas de EF. Aliás, evidenciamos, também, a relação de confiança que os/as estudantes com e sem deficiência precisam firmar com os vários sujeitos comprometidos em todos os momentos da realização das atividades.

Assim, consideramos as PCAs como parte integrante da herança humana, reconhecendo que o acesso a essas práticas é um direito fundamental de todas as pessoas. Inácio (2014) salienta que as PCAs destacam-se pelo seu valor educacional significativo e pela busca de uma reconexão mais profunda entre os seres humanos e o mundo ao seu redor, potencialmente contribuindo para transcender a lógica comercial do lazer e promover valores humanos como a cooperação e a solidariedade. É interessante perceber como as PCAs podem ser enriquecedoras em todas as etapas da educação básica, proporcionando experiências sensoriais e oportunidades para lidar com os desafios e riscos de forma construtiva (Inácio, 2014).

Perante as situações e questões indicadas, o objetivo geral deste estudo foi elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica de ensino com o conteúdo práticas corporais de aventura (PCAs) para os/as alunos/as com e sem deficiência de uma escola municipal de ensino fundamental no município de Marataízes-ES. Especificamente, buscaremos: a) identificar a percepção dos/as alunos/as os conceitos de in/exclusão e sobre as PCAs; b) elaborar e executar, com a participação dos/as alunos/as com e sem deficiência, uma proposta pedagógica de ensino com o conteúdo das práticas corporais de aventura; c) avaliar, com a participação dos/as alunos/as com e sem deficiência, uma proposta pedagógica de ensino com o conteúdo das práticas corporais de aventura; d) apresentar um produto educacional que trate de estratégias pedagógicas com o conteúdo das práticas corporais de aventura numa perspectiva inclusiva.

2 MARCOS LEGAIS, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Ao longo da história, pessoas com deficiência tiveram seu protagonismo anulado em diversos contextos sociais. Portanto, a inclusão se fez necessária desde sempre para promover as potencialidades dessas pessoas em todos os âmbitos sociais. Sendo assim, de acordo com Baleotti e Del-Masso (2008), as pessoas com deficiência permaneceram bastante tempo à mercê da sociedade, ficando privadas de fazer parte da sociedade e de nela conviver.

Assim, o debate acerca da educação inclusiva tem notadamente se destacado em todo o mundo. A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos/as os/as alunos/as de estarem juntos/as, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A educação escolarizada foi privilégio de determinado grupo social em detrimento de outro. Com isso, legitimaram-se segregações, exclusões e descompromisso com os sujeitos considerados fora do padrão pela escola. Segundo Kassar (2012), observando a história da educação especial, tanto no seu discurso como nas práticas educativas, nota-se um pensamento meritocrático que sugeria e apoiava o desenvolvimento “livre” das potencialidades das pessoas. Com esse pensamento, defendia-se a postura excludente e a desigualdade de condições.

Observando um pouco da história da educação especial no Brasil, foi publicada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que trouxe como o título X: “Da Educação dos Excepcionais”, prosseguindo com os artigos:

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, p.15).

Nota-se, dessa forma, que a LDB/61 garante aos/às alunos/as com deficiência o direito de matrícula nas instituições, contudo, no que for possível se adequar ao sistema de educação. Assim sendo, não fica estabelecido aos/às

estudantes da educação especial o apoio fundamental, a fim de garantir o acesso ao conhecimento. Para mais, a LDB/61 fortalece a existência de instituições privadas de atendimento aos/às chamados/as "excepcionais", garantindo a eles/as o recebimento de apoio financeiro, reforçando a visão de que aos/às alunos/as com deficiência cabe a "reclusão" nessas instituições especializadas na educação de "excepcionais".

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692) de 1971 é ainda mais explícita:

Art. 09. Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 2).

Mais adiante, o Conselho de Educação reconheceu a Educação dos Excepcionais como educação escolar, por meio do Parecer de 10 de agosto de 1972, mas aponta para uma visão terapêutica de prestação de serviços a pessoas deficientes (Mantoan, 2015).

Com a chegada da Constituição Federal de 1988, avanços significativos foram conquistados na educação. De maneira geral, várias diretrizes, emendas, resoluções e pareceres foram publicados após a CF/88. A partir desse período, surgiram movimentos importantes para que a Educação pudesse ser assumida como direito de todos/as e dever do Estado, tendo também o reconhecimento da Educação Especial como uma modalidade de ensino. Foi nessa época que as discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se intensificaram nas escolas regulares.

A Educação Especial se torna de caráter inclusivo declarada como direito que não deve ser negado e nem transferido, conforme disposto no art. 205 da CF/88, que rege especificamente sobre o direito à Educação, certificando que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

E no art. 208, quando dispõe especificamente sobre a pessoa com deficiência, como segue:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 1988, p. 124).

Os debates sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares começaram a ganhar visibilidade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. Essa declaração é um documento gerado a partir das discussões realizadas durante a Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais (Unesco, 1994).

Esse encontro tinha como objetivo reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Segundo a Declaração de Salamanca,

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, que deveria acomodá-los/las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades (Unesco, 1994, p. 1).

Logo em seguida, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 – estabelecendo que a educação é direito de todos/as e que as pessoas com deficiência devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 39), garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Nos artigos 4º e 58 da LDBEN, fica determinado que deve haver:

Art. 4º.

III. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, na modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p. 40).

Nessa ocasião, a Educação Especial é validada enquanto modalidade de ensino, logo, o local de matrícula dos/as alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades são as instituições comuns. Desse modo, a LDBEN traz elementos necessários à inclusão dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares.

Em seguida, é aprovada a Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999. Ela reafirma os direitos e liberdades fundamentais a todos/as e mostra que a discriminação envolve toda condição de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, com “[...] efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (Brasil, 2001, p. 01).

O direito expresso na Lei é fator importante para a inclusão, mas somente isso não é suficiente, precisamos movimentar as políticas públicas para que elas entrem em ação. É preciso ter o/a aluno/a dentro da escola e garantir o apoio necessário que ajudará sua permanência e sucesso na aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve se movimentar a fim de articular ações numa perspectiva colaborativa.

Na esteira das conquistas, em 2008, concebe-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se apresenta como orientação a estados e municípios, em suas ações, de modo a assegurar o direito de todos/as à educação regular, ou seja, na organização de sistemas educativos inclusivos, tendo como foco o público composto de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Desse modo, ela define a Educação Especial como modalidade de ensino

não substitutiva à escolarização, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e define seu público-alvo, isto é, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar como elo articulador a ser garantido aos/às estudantes por meio da atuação de professores/as especializados/as, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que precise do atendimento.

Em 6 de junho de 2015, foi criada a Lei 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que se destina a assegurar, fortalecer e promover o direito de toda criança de estar na escola, em condições de igualdade, visando à garantia da inclusão social e da cidadania. Ou seja, o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado. Mais uma normativa determinando que nenhuma matrícula pode ser negada nas escolas regulares. Fica, então, atribuída às unidades de ensino a adaptação, a fim de garantir aos/às alunos/as com deficiência o direito à Educação.

Portanto, no Brasil, as legislações e políticas de Educação para pessoas com deficiência retratam conquistas e avanços através de muita luta dos movimentos de familiares e de setores públicos e privados da educação especial. Porém, com o “*impeachment*” da presidente Dilma Rousseff, em 2016, também conhecido como golpe à democracia, inúmeros progressos nas áreas sociais começam a correr risco. A educação especial não estava fora desse cenário.

Em 2018, já sob a presidência de Michel Temer (2016-2018), o Governo Federal abre consulta sobre as alterações da Política no seio de muitas polêmicas. Nessa nova proposta, a Política de Educação Especial tem como princípios básicos regressar os espaços de segregação: classes especiais e instituições especializadas, ou seja, as conquistas sociais vão sendo destruídas. Grandes avanços das leis para pessoas com deficiência de caráter inclusivo se tornam alvos do governo.

Posteriormente, em 1º de outubro de 2020, um novo retrocesso é produzido, quando o presidente da república Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) instituiu, através do Governo Federal, uma nova política nacional de educação especial, pelo Decreto nº 10.502/20 (Brasil, 2020).

De acordo com Sassaki (2020), o Decreto nº 10.502/20 apresentava “medidas

retrocessivas”³ em que havia um declínio das políticas públicas voltadas para os sujeitos com deficiência. Esse documento portava um discurso que, se não bem interpretado, dava a cogitar que o decreto seria a favor da inclusão. Porém, objetivava uma metodologia que insinuava um retorno ao movimento segregacionista, que viria vinculado simultaneamente ao sistema educacional inclusivo.

Dessa maneira, a educação inclusiva não é a separação entre pessoas ou grupos, nem pode negar a convivência cotidiana entre os/as sujeitos com e sem deficiência no mesmo espaço. A fala declarada no decreto destacava o compromisso inclusivo e equitativo a todos/as, contudo, “contraditoriamente”, mostrava-se no decorrer do texto menos “equitativa” do que se anunciava, ainda que separaria segmentos do público-alvo, pois estes seriam endereçados a “espaços educacionais específicos” (Machado, 2020).

Nota-se que, se houvesse a concretização do decreto, ele favoreceria a introdução de uma nova política educacional, visto que sugeria que as escolas e classes específicas para atendimento de alunos/as com deficiência ocorressem separadamente, por consequência, o texto do documento violou várias Leis, Decretos e a Constituição Federal de 1988 (Machado, 2020). Essas questões também são reconhecidas por Sassaki (2020, p. 59), que complementa: “[...] a nova política nacional é sobre desinclusão, infelizmente”.

De fato, esse decreto tentou isentar as escolas regulares da obrigatoriedade de aceitar matrículas de estudantes com deficiência. Mas, finalmente, no dia 1º de janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 11.370/23, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2027), recém-eleito, revogou o Decreto nº 10.502, de 1º de outubro de 2020.

Foi por meio de muita luta dos movimentos de familiares e de setores públicos e privados da educação especial ao longo dos anos, que a Educação Especial brasileira se tornou modalidade da educação básica. Apesar de terem sido avanços lentos, hoje, ela faz parte das políticas públicas, oportunizando para que a educação seja, de fato, inclusiva e um direito de todos/as.

³ "Medidas retrocessivas são, já em princípio, inconstitucionais. A não ser que tragam uma substituição, uma equivalência, essas medidas são inconstitucionais", resumiu o ministro do STJ, Danilo Vital no Boletim de notícias Consultor Jurídico, (2021).

Ainda que a legislação brasileira garanta o acesso e a permanência de estudantes com deficiências nas escolas regulares de ensino, percebe-se que as escolas e os/as profissionais enfrentam dificuldades diversas para promover a inclusão de PCDs, e isso acaba sendo fator de exclusão e de fracasso quanto à potencialização das aprendizagens.

Específico à inclusão escolar e em conformidade com a sociedade como um todo, Mantoan (2015, p. 86) sustenta:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade de bens e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Dessa forma, a inclusão escolar sugere contemplar todos/as em suas potencialidades, respeitando as suas diversidades e diferenças, oferecendo educação de qualidade aos/às estudantes. Uma instituição que apresenta um caráter inclusivo não se refere apenas a alunos/as com deficiência estarem no mesmo espaço, trocarem experiências e socializarem, sendo fundamental que eles/as sejam respeitados/as nas suas diferenças, sem terem que aprender uma “língua” que não é deles/as. É indispensável que os/as estudantes se sintam parte do grupo em que estão inseridos, identificando-se com ele, numa troca de conhecimento constante. De acordo com Drago e Rodrigues (2008), incluir não é torná-los/as iguais, mas respeitar suas diferenças e deixá-los/as livres da obrigação de uma sociedade que impõe padrões únicos.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Física como componente curricular da educação básica, é responsável pela práxis pedagógica no trato da cultura corporal. Incluída como parte da área de linguagens na Educação, ela passa a projetar o corpo como instrumento de comunicação, tendo em vista que as práticas corporais são consideradas formas culturais sistematizadas, ressignificadas e transmitidas de geração em geração, que manifestam uma parte da cultura por meio da intencionalidade comunicativa da

gestualidade dos sujeitos (Maldonado; Farias; Nogueira, 2021).

Portanto, a função social das aulas de Educação Física é propiciar aos/às estudantes oportunidades de conhecer mais a fundo o seu próprio repertório da cultura corporal gerando condições para que se possa romper com o circuito perverso de excluir os corpos diferentes.

As diferentes experiências pedagógicas na Educação Física não estão desvinculadas de um contexto social e cultural. São condicionadas a partir de necessidades ou interesses de diversos grupos em momentos diferentes sócio-históricos. Cada proposta político-pedagógica traz valores, significados, discursos; cabe, então, à Educação Física tratar nas suas práticas manifestações expressivas, não de forma mecânica, reprodutivista, mas dar ênfase, problematizar e, no diálogo, viabilizar a visão crítica de mundo (Neira; Nunes, 2022).

Para que o agir pedagógico aconteça nas práticas corporais, o/a educador/a precisa ter um olhar cauteloso e crítico sobre seu objeto de estudo. Para tal propósito, o movimento de práxis da ação e reflexão é imprescindível. Nesse caso, o/a professor/a atua como um/a mediador/a do conhecimento, sua ação se dá por meio do diálogo, oferecendo o aprendizado ao/à educando/a e a si mesmo/a. Logo, quem ensina também aprende (Maldonado; Farias; Nogueira, 2021).

Nessa perspectiva, a disciplina Educação Física tem se destacado como potencial de contribuição para um ensino inclusivo, tendo em vista que se caracteriza por ser uma área de conhecimento capaz de promover mudanças significativas nos processos de desenvolvimento dos seres humanos (cognitivo, motor e social). Costa e Sousa (2004) propõem práticas onde não se busca somente fazer com que os/as alunos/as com deficiência tenham experiências das suas dificuldades, mas busca, ao contrário, evidenciar suas potencialidades.

As autoras Baleotti e Del-Masso (2008) solidificam essa opinião ao dizerem que uma parte significativa da sociedade ainda demonstra opiniões retrógradadas em relação às potencialidades dos/as sujeitos com deficiência. Logo, a ideia de “incapaz” pode se sobrepor.

Sendo assim, as autoras expõem:

Esse aspecto só será mudado no momento em que essa condição de deficiência for visualizada, de modo a considerar, as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações. Uma parte significante do

tecido social, de concepções ultrapassadas, muitos ainda desconhecem as potencialidades dos deficientes, o que acaba possibilitando que a crença sobre a incapacidade seja mantida (Baleotti; Del-Masso, 2008, p. 38).

Chicon (2007) aponta e acredita ser esta a verdadeira inclusão escolar, aquela em que não se objetiva somente incluir sujeitos historicamente excluídos/as (não necessariamente por alguma deficiência), mas que pretende possibilitar a emancipação e autonomia dos/as indivíduos com deficiência em benefício de uma sociedade mais igualitária.

Ao se legitimar um processo de educação inclusiva, supõe-se diminuir contextos daqueles/as que estão à sombra da exclusão, ampliando o movimento a favor de uma maior participação individual e coletiva. Entretanto, numa sociedade onde a competitividade impera e são vistos como padrões dominadores fazendo parte do ambiente escolar, os sujeitos fora desse “padrão” tendem a ser excluídos. Dessa maneira, a cultura escolar acaba por favorecer e legitimar ainda mais a exclusão, especialmente ao estimular um padrão homogeneizante de ensino conduzido a um retrato específico de sujeito (Sawaia, 2001).

De acordo com Sawaia (2001), a sociedade exclui para incluir, e essa metamorfose é de caráter da ordem social desigual, o que gera uma condição ilusória de inclusão. Pois, todos/as estamos imersos/as de alguma forma no ciclo reprodutivo das atividades econômicas, esse processo envolve os/as indivíduos por inteiro e suas relações com seus pares sendo uma condição humana instituída na sociedade. Logo, as desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas ressaltam os benefícios de alguns/as e as desvantagens de outros/as.

Com base nessas colocações, é importante destacar que os processos inclusivos não devem apoiar-se somente na escola. De acordo com Marie Duru-Bellat (2004, p. 54), a escola não é a “todo-poderosa”, capaz de lutar contra as desigualdades sociais, sexuais e culturais sozinha, pois “[...] ela faz parte de uma sociedade na qual existem desigualdades do início ao fim”.

Sendo assim, a escola não é o único lugar onde as pessoas se educam. Existem outros cenários que fazem parte do processo de formação e educação dos/as sujeitos/as. São espaços onde se desenvolve a trama política e social a partir das relações que se configuram em determinado momento histórico. Como bem menciona Brandão, em seu livro “O que é Educação” (1981, p. 45), a educação “[...]”

é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto”.

Portanto, cada dia em que vivemos, em qualquer situação, nós nos apropriamos da educação. Nessa perspectiva, a troca e a partilha de conhecimento são preceitos para as práticas educativas. Sendo assim, o processo educativo não pode se resumir à escolarização, “[...] a educação existe em toda parte” (Brandão, 1981, p. 48).

Nessa lógica, aprender é um movimento coletivo, isto é, os/as indivíduos aprendem em conjunto com seus pares, o que caracteriza uma maneira diferente de educar. Vai além de capacitar pessoas como meros produtos da humanidade através da transmissão de conhecimentos.

Diante de todo esse movimento, a escola é uma instituição que integra a sociedade e, como tal, acaba também reproduzindo o pensamento dominante. Reconhecer isso é fundamental, para que, enquanto educadores/as, possamos desenvolver ações educativas nas quais a escola seja um ambiente de embates de ideologias, em busca da superação das situações de opressão e de exclusão.

Baseados nos princípios democráticos e fundamentados em uma visão de ser humano e sociedade que luta pela diminuição das desigualdades, sobretudo das pessoas com deficiência no contexto escolar, é preciso proporcionar experiências estimulando a participação ativa dos/as alunos/as e encorajá-los a transgredir as fronteiras da exclusão com a ideia de valorizar as diferenças, sem, no entanto, perder de vista as possibilidades de nos constituirmos como coletividade.

No princípio da inclusão, destacamos uma Educação Física dirigida a todos/as os alunos/as, sem discriminação. Portanto,

Desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o já referido histórico da disciplina que, em muitos momentos, pautou-se em distinguir indivíduos aptos e inaptos. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de práticas como essa. Quando o professor desenvolve efetivamente uma atividade inclusiva. Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante (Darido, 2004, p. 17).

Quando se pretende trabalhar inclusão, no âmbito educacional, é necessário

pensar no contexto de cada sala de aula, buscando possibilidades para que todos/as estudantes tenham oportunidade de participar das atividades e, com isso, exercerem sua cidadania⁴. Os debates, no que diz respeito às metodologias para o ensino da Educação Física de alunos/as com deficiência, nos últimos tempos, estão sendo abordados com frequência, inclusive dentro das instituições de graduação, com intuito de formar profissionais capacitados para atuarem na área.

Dessa maneira,

Uma proposta curricular para a Educação Física deve considerar a diversidade humana em todas as suas características: gênero, raça, cor, biotipo, deficiência, etnia e sexualidade; aceitando as especificidades de cada sujeito como enriquecimento cultural (Landin, 2003 *apud* Chicon, 2008, p. 22).

Assim, poderá ser oferecida a todos/as os/as alunos/as uma maior oportunidade de aprendizagem, contato com o meio sociocultural e uma integração positiva entre os/as educandos/as. Os conteúdos, os objetivos e os métodos precisam valorizar a diversidade humana.

A Educação Física tem como responsabilidade envolver os/as estudantes na cultura corporal de movimento, estimulando-os/as a obter a autonomia em relação às práticas corporais, escolhendo desfrutar, conscientemente, dos benefícios delas (Betti, 1994). É preciso que o movimento corporal tenha para os/as alunos/as um significado. Nesse sentido, cabe ao/à professor/a proporcionar várias experiências sobre as práticas corporais por meio da cultura corporal de movimento, no conglomerado de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física e ao longo da sua vida extraescolar.

É perceptível que as práticas inclusivas nas aulas de Educação Física são de suma importância, pois

Os benefícios da Educação Física em arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos na escola, alunos, professores e toda comunidade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no processo (Stainback; Stainback, 1999, p. 25).

⁴ Cidadania é o *status* daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte (Carvalho, 2004, p. 145).

De acordo com Rodrigues (2008), a Educação Física é considerada uma área fundamental de inclusão, dado que possibilita uma ampla participação, mesmo de estudantes que apresentam dificuldades, pois essa disciplina pode propiciar o ensino de limites e superação propostos pelas dinâmicas das práticas educativas. Darido e Rangel (2005, p. 38) corroboram essa ideia:

O princípio da inclusão ou da não exclusão, segundo o qual nenhum aluno pode ser excluído de qualquer aula, procura garantir o acesso de todos os alunos às atividades propostas e o princípio de diversidade, que propõe uma Educação Física com conteúdos diversificados, não privilegiando, por exemplo, nenhuma modalidade esportiva.

Nessa perspectiva, para que a inclusão ocorra de fato nas aulas de EF, é necessário ir além da adaptação das práticas corporais, é preciso constantemente “[...] adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que estejam comprometidas com a construção de uma sociedade inclusiva” (Chicon, 2008, p. 28).

Assim, implantar o processo inclusivo engloba múltiplos fatores. Omote (2005, p. 52) nos lembra que a inclusão é

Um processo vasto, abrangente, complexo, para diferentes categorias não só para deficientes, como também para minorias raciais e étnicas, idosos, inadaptados, desempregados, etc. a reconstrução ou refazimento do vínculo social rompido, causador de apartação social, da sensação de não pertencimento, do sentimento de desigual, de não ser semelhante, de ser excluído não só da participação dos bens, mas da partilha com o outro.

Nesse caminho, Costa e Sousa (2004) ressaltam que é oportuno romper com a atual organicidade escolar e buscar novos princípios filosóficos como diretriz para a Educação Física, procurando entender que os sujeitos são diferentes e é na diferença que ocorre a compreensão dos seus limites e possibilidades.

Nessa perspectiva, a questão da diferença assume importância especial e se transforma em um direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. De acordo com Candau (2008), existe uma mudança de ênfase e uma questão de articulação entre os conceitos de diferença e de igualdade. Para a autora, não quer dizer que devemos defender uma coisa e negar a outra, mas interligá-las de tal maneira que uma remeta à outra. Diante dessa

problemática, o sociólogo Boaventura Souza Santos (2003, p. 441-442) faz uma relevante colocação:

Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

Portanto, o autor expõe que para os direitos humanos serem ressignificados, atualmente, eles precisam passar por um processo de reconceitualização, a fim de não negar suas raízes. Para o autor, “[...] temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 462). Para assegurar a igualdade, não precisa negar a diferença e nem relativizar a igualdade, a questão está justamente em como trabalhar a igualdade respeitando a diferença.

2.2 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO

De acordo com Chicon (2013), no Brasil, a Educação Física começa a se preocupar com a atividade física e o esporte para pessoas com deficiência apenas no final de 1950, quando o enfoque inicial para prática dessas atividades era médico. Assim, os programas de atividade física tinham por finalidade a prevenção de doenças e a reabilitação. O autor ainda afirma que

A Educação Física Adaptada veio para suprir essa lacuna existente, realizando uma ação paralela à Educação Física geral, desenvolvendo programas de atendimento às pessoas com deficiência em ambientes segregados e em espaço-tempo diferentes dos trabalhos realizados com pessoas sem deficiência (Chicon, 2013, p. 82).

Sendo assim, percebemos a grande relevância que a Educação Física Adaptada tem para Educação Física Inclusiva, quando engloba as pessoas com deficiência para que tenham acesso aos esportes. Mas a Educação Física escolar inclusiva não se limita apenas ao esporte e suas adaptações, ela abrange as práticas corporais expressas na cultura corporal de movimento e ressignifica dentro

do contexto escolar as ações pedagógicas para além do saber fazer.

Dessa forma, para introduzir novos conteúdos no ambiente escolar, é necessário superar obstáculos enraizados ao longo do tempo, como a tradição do esporte escolar, que é altamente valorizada pelos/as alunos/as e pelos/as professores/as, sendo vista por muitos/as como a única maneira de se envolver nas aulas de EF. Diante da diversidade de manifestações corporais, como os jogos, lutas, ginásticas, danças, práticas corporais de aventura, entre outros/as, é fundamental que os/as professores/as ampliem o horizonte das vivências corporais dos/as estudantes nas aulas de EF. Mesmo que suas formações iniciais tenham se baseado principalmente nos esportes, é essencial oferecer uma abordagem mais abrangente e inclusiva, que englobe as diversas práticas corporais (Tahara; Darido, 2016).

Seguindo nessa direção, as práticas corporais de aventura (PCAs) no contexto escolar dão seus primeiros indícios de legitimação como conteúdo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As PCAs integram o tema transversal “Meio Ambiente” (Brasil, 2001). Nessa configuração, para além dos temas transversais, começam a aparecer publicações de relatos de experiência com o ensino das PCAs nas esferas educacionais, por intermédio de estudos a respeito do lazer (Inácio, 2021). Dessa forma, ao explorar e analisar práticas específicas, é importante definir o conceito de lazer como um fenômeno social, uma vez que ele está sempre presente, atravessa e molda esse domínio de forma contínua.

Para Padilha (2004), uma das concepções clássicas do lazer é a experiência lúdica como seu cerne, também o aspecto de um tempo livre, não sujeito a obrigações, decorrente das dinâmicas entre capital e trabalho. Essa perspectiva referente ao lazer nos leva a refletir sobre a importância do acesso equitativo às atividades de lazer em nosso país, pois as disparidades socioeconômicas muitas vezes restringem esse acesso. Diante disso, é fundamental direcionar nossa atenção para a escola e explorar as oportunidades de estimular discussões e ampliar o acesso dos/as estudantes às atividades de lazer (Pimentel, 2018).

A partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018), as práticas corporais de aventura⁵

⁵ Expressão utilizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e que será usada neste texto.

começaram a fazer parte do currículo oficial das aulas de EF em escolas públicas e privadas no país e se tornaram um dos conteúdos da EF. “A BNCC utiliza como critério para classificar as PCAs o ambiente utilizado nas vivências. Separando-as conforme praticadas no meio urbano e na natureza” (Brasil, 2018, p. 218). Como bem menciona o documento:

As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arvorismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram “paisagem de cimento” para conduzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (Brasil, 2018, p. 2018-2019).

Dessa forma, as PCAs foram estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018) de acordo com as experiências corporais nos espaços naturais e não naturais. Esses ambientes produzem uma imprevisibilidade aos/às participantes. No entanto, mesmo sendo imprevisíveis, tais práticas contribuem com os riscos controlados dos/as participantes (Finardi; Ulasowicz, 2022). Segundo a BNCC (Brasil, 2018), as PCAs são praticadas em locais desafiadores, onde parâmetros como perícia e proeza são evidenciados, porém os riscos são controlados.

De acordo com Tahara e Carnicelli Filho (2013), as PCAs no íntimo da escola têm um papel educativo significativo, uma vez que elas constituem um conjunto de atividades pedagógicas que podem transmitir valores, atitudes e normas de forma eficaz aos/às alunos/as, contribuindo para a formação humana. Franco (2008) argumenta a favor das PCAs na escola, pois acredita que essas experiências proporcionam impacto nos aspectos afetivo, cognitivo e motor dos/as alunos/as. Mesmo que adaptadas às estruturas da instituição, essas práticas podem oferecer conhecimentos e vivências significativas.

As PCAs abordam expressões da cultura corporal que se diferenciam dos esportes tradicionais. Elas envolvem elementos como vertigem, medo, desequilíbrio e enfrentamento do perigo, proporcionando sensações diversas e uma experiência ímpar (Inácio, 2014; Pereira *et al.*, 2017).

Segundo Vago (1996), ao longo do tempo, o esporte foi construído como conteúdo dominante nas aulas de EF escolar, devido ao enfoque histórico-social influenciado pela esportivização em massa na ótica da competição. Contrariamente,

as PCAs oferecem oportunidades únicas de experiências, sensações e aprendizado, com foco em cooperação, cuidado, empatia etc.

Nessa mesma direção, Paixão (2017, p. 171) entende que,

Indubitavelmente, a inclusão de novos conteúdos na escola demanda um processo árduo, no qual se faz necessário o rompimento de paradigmas, que se encontram cristalizados na própria história escolar. E nesse processo, a tradição das práticas esportivas seja o mais difícil de ser rompido.

Assim, é notório o quão fundamental é tratar pedagogicamente as PCAs no contexto escolar, pois elas preconizam uma quebra de paradigmas. Logo, as modalidades esportivas tradicionais, como futsal, vôlei, basquete e handebol, que são ensinadas com foco em técnicas, regras e na competitividade, estão gradualmente sendo substituídas por uma abordagem educacional que prioriza uma variedade de temas, proporcionando aos/às estudantes uma ampla gama de experiências ao longo de sua educação básica (Paixão, 2017).

A terminologia em relação às PCAs na literatura surge antes da BNCC, como apontam alguns/algumas autores/as: para Betrán e Betrán (1995), atividade física de aventura na natureza; para Uvinha (2005), esportes radicais; para Pereira e Armbrust (2017), esportes de aventura; para Franco (2011), atividade física de aventura; para Dias (2007), esporte na natureza; e para Inácio (2014), práticas corporais de aventura na natureza.

O conceito das PCAs, como abordado em estudos de Inácio (2014), relacionados à EF, permite separar as atividades de aventura ao ar livre dos padrões esportivos tradicionais. Isso se mostra importante ao discutir o assunto no contexto escolar, especialmente quando o objetivo é que os/as estudantes atribuam um significado pessoal a essas atividades que fazem parte da cultura local e também reflitam sobre o papel delas em relação ao tempo e às experiências de lazer da comunidade.

Dessa forma, o propósito das PCAs, para Inácio (2014), está explícito na nomenclatura “a aventura e o risco”. Além disso, “[...] se caracterizam por possuírem alto valor educativo, superando a lógica mercadológica do lazer, resgata também os valores humanos como a cooperação e a solidariedade” (Inácio, 2014, p. 553).

As PCAs oferecem oportunidades enriquecedoras, lúdicas e motivadoras.

Elas permitem explorar uma variedade de ambientes, tanto dentro da escola como fora dela. Além dos espaços da escola, como quadras e pátios, os/as alunos/as podem encontrar possibilidades de explorar árvores, muros, paredes, corrimãos etc. Essas aulas fora da escola ampliam a perspectiva dos/as estudantes sobre a EF, levando-a para além das áreas convencionais da escola (Tahara; Darido, 2016).

Tal fato nos instiga a compreender completamente a beleza de explorar a natureza e a conexão profunda que isso proporciona. É uma experiência que enriquece nossas vidas de maneira única, lembrando-nos de nossa ligação essencial com o mundo natural.

A reflexão sobre a importância do ser humano se reconectar à natureza se relaciona de forma significativa com as ideias de Dias (2018), que enfatiza a notoriedade das experiências vividas no corpo como marcadoras de identidade e compreensão do nosso papel na sociedade. Ao nos privarmos dessas experiências na natureza, perdemos a oportunidade de nos conhecermos melhor e de entendermos nosso lugar no mundo. Isso pode levar a uma desconexão entre o eu e a natureza, afetando a maneira de interagir com o mundo de uma forma mais ampla.

Desse modo, de acordo com Cantorani (2015), as PCAs despertam uma opção de lazer para os diversos grupos que compõem a sociedade, inclusive as pessoas com deficiência. No entanto, é crucial garantir que todas as medidas de segurança e o uso de equipamentos adequados sejam rigorosamente observados. Essas práticas podem servir como um meio eficaz para lidar com o estresse e as pressões do dia a dia.

Apesar das PCAs terem sido difundidas há décadas, observa-se que a participação de pessoas com deficiência quase não acontece, embora a procura e a curiosidade desse público sejam expressos. De acordo com Cantorani (2019, p. 51), as PCAs apresentam benefícios para as pessoas com deficiência, pois “Auxiliam na reabilitação física, psicológica e social, melhoria geral da aptidão física, ganhos de independência e autoconfiança para realização de atividades da vida diária, além da melhora na autoestima dos/as praticantes”.

Com isso, ao longo dos anos, as PCAs vêm se modificando com ajuda das metodologias, das técnicas e dos equipamentos de segurança. Assim, esses esportes se popularizaram, permitindo que pessoas com deficiência possam praticá-los.

Para Cantorani *et al.* (2019), o acesso às PCAs é um fator importante na vida da pessoa com deficiência, pois é possível encontrar surpresa, alegria e motivação, que são emoções geradas por essas práticas, devido às condições de imprevisibilidade encontradas nas práticas das PCAs que nos exigem o exercício da superação, da confiança e do prazer. De acordo com Pereira e Armbrust (2010), as PCAs fundamentam o trabalho em grupo, pois há a oportunidade de ajudar o próximo a atravessar um determinado trecho ou caminhar em conjunto, esperando pelo/a outro/a – atitudes que podem gerar respeito e empatia por seus pares.

Ademais, as PCAs fortalecem o desenvolvimento da autonomia, ao trabalharem com as tomadas de decisões nas situações vividas durante essa experiência, ou seja, as atividades de aventura proporcionam possibilidades àqueles/as que são desafiados/as, nos seus limites,. Isso inclui as pessoas com deficiência, quando compreendidas e reconhecidas como “Sujeitos com potencialidades e capazes de compartilhar e adquirir conhecimentos com as experiências vividas em seu cotidiano pessoal e social” (Sasaki, 2006 *apud* Zorzal, 2014, p. 14).

De acordo com Costa (2000), a inserção de pessoas com deficiência nas PCAs representa um ponto positivo para que os preconceitos sejam superados, as barreiras e os obstáculos diminuam. Algumas instituições ainda indicam ter certa resistência em inserir as PCAs nos currículos e no PPP, pois acreditam que tais práticas podem levar risco aos/às seus/suas praticantes.

No entanto, compreendemos que as PCAs podem ser consideradas uma atividade de perspectiva inclusiva, pois “[...] contribuem para os processos de formação e inserção dos/as alunos/as na cultura de movimento, expressão da juventude local e do momento histórico” (Zorzal, 2014, p. 11).

Para Inácio (2006), quando os/as estudantes compreendem as PCAs como elementos construídos pela sociedade, eles/as percebem que essas práticas podem ser adaptadas e moldadas de acordo com seus próprios interesses, independentemente da forma como são realizadas. Esse processo também ajuda a identificar as dinâmicas de poder e dominação que podem estar presentes nessas práticas, permitindo-lhes desenvolver estratégias para superá-las.

Essas contribuições nos impulsionaram a discutir e pensar sobre as PCAs nas aulas de EF, em especial numa abordagem inclusiva. Presumimos que isso

acontece, pois as PCAs ofertam um espaço riquíssimo de experiências corporais inovadoras, propiciando a inclusão das pessoas com e sem deficiência.

Perante as discussões aqui fomentadas, acreditamos que nós, professores/as de EF, precisamos trabalhar em nossas aulas o conteúdo das PCAs numa perspectiva inclusiva, oferecendo oportunidades para que crianças com e sem deficiência tenham acesso aos conhecimentos das PCAs. Por isso, compreendemos a relevância desta pesquisa, ao perceber que uma abordagem crítica da EF, articulada com o assunto de forma humanista e cultural, pode ter um efeito positivo na forma como os/as estudantes se relacionam com a sociedade diversa, promovendo, assim, o respeito para com seus/suas pares.

2.3 ASPECTOS CONCEITUAIS DO PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

Neste tópico, buscaremos abordar pesquisas e estudos que discorrem sobre a visão de alguns autores a respeito das condições físicas e biológicas, entre outros fatores, atrelados às deficiências. Focaremos nas deficiências que estão sendo discutidas nesta pesquisa intervenção, como o autismo e a paralisia cerebral, para compreensão acerca dos aspectos de desenvolvimento do comportamento cognitivo, motor e afetivo-social dos/as alunos/as com os/as quais trabalhamos.

Assim, abordaremos, inicialmente, o autismo, que é “[...] um distúrbio de desenvolvimento complexo, sendo definido do ponto de vista comportamental, com causas múltiplas e graus variados de severidade” (Autism Society of America, 2000, p. 112). Oliveira, Victor e Chicon (2016) apresentam o autismo como uma síndrome nas quais suas principais particularidades geralmente são as implicações na interação social, na comunicação, na imaginação, nos comportamentos repetitivos, estereotipados e no repertório restrito de interesses e de atividades.

Então, um dos grandes obstáculos das crianças com autismo é fundar relações com seus pares. Entretanto, mesmo que essa criança demonstre dificuldades de se relacionar, é importante que os/as adultos com os quais eles/elas convivem sejam mediadores/as no processo de seu desenvolvimento, e não os/as impossibilitem o contato com os/as outros/as.

Segundo Siqueira e Chicon (2016, p. 44),

É necessário entender que a criança com autismo é, antes de tudo, um ser humano, uma pessoa em formação, com desejos, com medo, dúvidas, angústias, etc. e é por meio da interação social, que irá formar-se como pessoa, para além do autismo”.

Ainda de acordo com os autores, o desenvolvimento cultural dos/as sujeitos se dá pela inserção no ambiente social. É através da mediação do/a outro/a que ocorre o aprendizado, sendo assim, é fundamental criar oportunidades para que as crianças possam interagir com seus/suas pares, a fim de estabelecer relações e dividir seus novos saberes (Siqueira; Chicon, 2016).

Posto isso, percursos alternativos e contextos de interações são necessários para o desenvolvimento desses sujeitos. Nesse sentido, as práticas corporais de aventura trabalhadas de forma lúdica podem ser um dos meios pelos quais a criança se apropria do “mundo”; ou seja, é onde o mundo humano penetra em seu processo de constituição como sujeito histórico.

Em lógica próxima, Smolka e Nogueira (2013) estabelecem que a ação educativa necessita auxiliar a ocorrência das funções superiores, deve organizar condições propícias ao desenvolvimento da criança autista, por meio da sua inserção nas relações sociais e nas práticas cotidianas.

Sendo assim, as crianças autistas, na maioria das vezes, apresentam diálogos e ações que não são bem compreendidos pelos/as seus pares. Comumente, as pessoas entendem tais comportamentos como algo sem sentido, dificultando sua comunicação e desenvolvimento.

É imprescindível saber que estratégias pedagógicas podem ser usadas para ajudar o trabalho com essas crianças, a fim de avançar no compartilhamento de experiências e saberes; inclusive, como utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica para provocar nas crianças com deficiência diferentes formas de estar e agir no mundo. Logo, “[...] se privadas de ambientes educativos, se abandonadas à própria sorte, sem direção, irão permanecer com seus limites estreitos” (Oliveira; Padilha, 2016, p. 200).

Assim, as práticas pedagógicas inclusivas acontecem a partir das interações sociais e pela mediação do/a professor/a. Siqueira e Chicon (2016, p. 125) expressam que “[...] com sensibilidade, intencionalidade, persistência, ousadia, enfrentamento do novo, do desconhecido e a confiança no potencial é possível

promover a inclusão”.

Nessa perspectiva, entendemos que, resignificando e recriando novas possibilidades educativas em um ambiente rico em diversidade, como é o caso das práticas de aventura, podemos, dessa forma, potencializar práticas inclusivas, traçando um novo percurso de aprendizagem, atribuindo valores e atitudes distintas não só a crianças com deficiência, mas a todos/as inseridos/as nesse contexto.

Por sua vez, a paralisia cerebral (PC) está associada a desordens do desenvolvimento contínuo do movimento e postura dos sujeitos, atribuídas a uma perturbação não progressiva, que acontece durante a formação do cérebro fetal ou infantil. Sendo assim, essa condição pode contribuir para “[...] gerar limitações motoras, distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, comunicação, comportamentos, epilepsia e problemas musculoesqueléticos” (Rosenbaum *et al.*, 2007, p. 87). De acordo com os autores, esses distúrbios algumas vezes não estão presentes, como também não existe ligação direta entre o repertório cognitivo e o neuromotor.

Mediante essa condição, as causas abrangem fatores como: “Pré-natais (infecções congênicas, falta de oxigenação etc.); fatores perinatais (anoxia neonatal, eclâmpsia etc.); e fatores pós-natais (infecções, traumas etc.)” (Piovesana, 2002, p. 58).

Comumente, a PC é um estado bem conhecido de alteração no desenvolvimento neurológico que, por sua vez, expressa-se na primeira infância, geralmente antes dos 18 meses de vida do bebê. Dessa maneira, “[...] o diagnóstico é definido em bases clínicas, caracterizadas por alterações do movimento e postura” (Rosenbaum *et al.*, 2007, p. 90).

Assim sendo, os indivíduos com PC expõem uma deformação do desenvolvimento cerebral ou de uma lesão no cérebro. À medida que a pessoa se desenvolve, alguns aspectos se somam com as sequelas, o que acaba agravando o quadro clínico (Leite; Prado, 2004). Segundo os autores, “Ainda não se tem um fator determinante para a etiologia na PC. As condições que mais contribuem são a hipoxemia e a isquemia, dependendo de sua intensidade e do período gestacional” (Leite; Prado, 2004, p. 44).

Em relação ao tratamento da PC, Rotta (2002) sugere ser a prevenção. O grande crescimento na definição precoce das situações que geram a lesão cerebral,

as ações adequadas em cada caso e o estímulo ao sistema nervoso central podem gerar respostas positivas ao tratamento.

Mancini *et al.* (2004, p. 254) consideram que

As formas de manifestação da deficiência estão ligadas diretamente a área do sistema nervoso afetada, sendo que seu portador apresentará alterações neuromusculares variáveis, afetando a postura e os movimentos básicos dessa criança, como rolar, sentar, engatinhar, andar e também em atividades da rotina diária, como tomar banho, alimentar-se, vestir-se, locomover-se, entre outros.

Diante desse contexto, pessoas com PC carecem de exercícios físicos, a fim de prevenir possíveis atrofia muscular, prejudicando, assim, suas habilidades motoras. Segundo Arroyo e Oliveira (2007, p. 98), “[...] crianças com PC necessitam de atividades que proporcionem um estímulo global de seu desenvolvimento, com a finalidade de amenizar, compensar ou superar os seus déficits”.

Assim, mediante as aulas de EF e das práticas inclusivas, as crianças com PC podem ter uma diminuição nas sequelas que por ventura tenham a capacidade de limitar seus movimentos, afetando a qualidade de vida.

Para que a criança seja efetivamente incluída nas aulas de EF, o/a professor/a deve levar em consideração que essa deficiência acarreta comprometimento motor tanto na resistência como na postura. Logo, o ambiente deve ser favorável para sua participação. Assim como destaca Mantoan (2008), as vantagens dessas práticas constantemente é uma chance de conhecer as potencialidades dos/as alunos/as com deficiência, além de dificultar o aparecimento de doenças secundárias à deficiência, respeitando a individualidade do/a aluno/a.

Portanto, métodos especiais e caminhos alternativos são imprescindíveis para tracionar o desenvolvimento das crianças com deficiência, seja ela qual for. Cabe a nós educadores/as criar e oferecer aos/às alunos/as momentos propícios durante as aulas de EF, a fim de favorecer a criatividade, incentivando a imaginação e a interação, pois as crianças com deficiência apresentam especificidades, principalmente nos aspectos de comunicação e de interesses.

3 ESCOLHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa teve por objetivo a construção de uma proposta pedagógica de ensino inclusivo das práticas corporais de aventura (PCAs) para alunos/as com e sem deficiência de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) no município de Marataízes-ES.

Este estudo, de cunho qualitativo, foi construído a partir da perspectiva e vivência dos/as participantes com a pesquisadora, que esteve imersa no contexto estudado. Segundo Godoy (1995), na investigação qualitativa, o/a investigador/a se desloca para o ambiente de estudo, explorando o fenômeno sob a ótica das pessoas envolvidas, abrangendo inúmeras perspectivas. Nesse processo de imersão, diversos dados (diários de campo, fotos, vídeos, desenhos e atividades realizadas pelos/as estudantes) foram reunidos e examinados para uma compreensão abrangente da dinâmica em questão.

Ademais, a pesquisa se caracteriza como uma “pesquisa intervenção”, por incluir planejamento, implementação de mudanças pedagógicas e avaliação de seus impactos. De acordo com Damiani *et al.* (2013), por meio desse método, busca-se não apenas entender, mas também transformar a prática docente, promovendo avanços nos processos de aprendizagem dos/as participantes. A autora ainda aponta que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica é aquela que envolve a aplicação de intervenções em processos educacionais, com o objetivo de melhorar a aprendizagem de determinados/as sujeitos, baseando-se em um referencial teórico específico. “As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (Damiani *et al.* 2013, p.58). Destaca-se, também, a relevância das pesquisas aplicadas, referindo-se a elas como “pesquisas no mundo real”, pois são conduzidas em contextos envolvendo indivíduos fora do ambiente controlado de um laboratório.

A turma escolhida para participar da pesquisa foi o 3º ano D do turno vespertino da EMEF “José Marcelino”. Refere-se a uma turma com 25 alunos/as matriculados/as, que foram selecionados/as para este estudo em virtude da boa relação de confiança entre professora, alunos/as e as famílias, principalmente

dos/as estudantes com deficiência. Entendemos que isso poderia ser fator positivo para que os encontros acontecessem com o máximo de segurança possível, favorecendo o desenvolvimento das aulas.

A produção de dados inicial se deu por intermédio de um questionário⁶ com perguntas semiestruturadas⁷ para os/as estudantes do 3º ano D, no intuito de identificá-los/as, evidenciando os conhecimentos da Educação Física, das práticas corporais de aventura e do significado das palavras inclusão e exclusão, bem como espaço/tempo pedagógico existentes para tal.

Durante a realização da intervenção pedagógica, as considerações trazidas pelos/as alunos/as, suas falas, comportamentos, bem como as situações e eventualidades foram registrados e descritos no diário de campo⁸, com o propósito de identificar pontos importantes para orientar a ação de intervenção pedagógica e levantar dados relevantes, considerando o processo de discussão e análise dos dados. Todas as aulas foram fotografadas e filmadas, as imagens produzidas foram usadas para fazer parte do material curricular do produto educacional.

Antes de dar início às intervenções, em julho de 2023, foi encaminhado aos/às responsáveis dos/as estudantes envolvidos/as na pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹, que contém as principais informações e procedimentos da pesquisa, assim como autorização da participação e o uso da imagem do/a aluno/a na realização e divulgação dos resultados desta pesquisa. Nesse termo, foram explicados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, os termos da participação voluntária, os possíveis riscos e benefícios esperados na participação do estudo (tal como será exposto), a confidencialidade e a privacidade dos/das participantes.

Consideramos pertinente destacar que os/as alunos/as foram divididos/as por grupos logo no início dos encontros, denominados de “operacionais”. Conforme observa Venâncio *et al.* (2017), os grupos operacionais possibilitam aos/às estudantes uma organização coletiva, fomentando a coeducação, condutas cooperativas e responsáveis, ao mesmo tempo em que ajudam a perceber as

⁶ No tópico 4.1 página 58, está evidenciado de forma detalhada como ocorreu a dinâmica de perguntas e respostas do questionário.

⁷ Ver apêndice A.

⁸ Ver apêndice B.

⁹ Ver apêndice C.

conquistas tanto individuais quanto coletivas durante as aulas. Para Kunz (2004), as conversas em grupos estimulam um diálogo próximo entre os/as participantes diante dos desafios que enfrentam, tanto individual quanto coletivamente, e dos obstáculos a superar para explorar e criar novas oportunidades de avanços. Além do mais, o trabalho em grupos oportuniza aos/às alunos/as com deficiência serem incluídos/as na teia social instituída em sua classe e no ambiente escolar como um todo.

Salientamos que a proposta didática dedicada às práticas corporais de aventura de caráter inclusivo serviu de material para o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa.

3.2 ESPAÇO DAS AVENTURAS E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS/AS

A instituição EMEF “José Marcelino”, cenário da nossa pesquisa, está situada no município de Marataízes, sul do ES. O município, atualmente, conta com uma população de aproximadamente 41.929 habitantes, de acordo com o censo de 2022.

Imagem 3 – Marataízes-ES



Fonte: Wikipédia, 2024.

A localização geográfica da escola é de fácil acesso por qualquer meio de

transporte. Está situada na Região Política Administrativa (RPA 1) Barra do Itapemirim, da qual fazem parte dez bairros: Praia do Pontal, Barra do Itapemirim, Areias Negras, Filemon Tenório, Candinha, Montecarlo, Wandamaria, Cidade Nova, Acapulco e Queimada.

A EMEF “José Marcelino” foi fundada no ano de 1912, mediante o Decreto de criação nº 13.201, de 24/01/1912, com turmas do 1º ao 5º ano, inicialmente, e posteriormente, a partir do ato de criação nº 13.78, de 18/04/2011, abriram turmas do 6º ao 9º ano. A escola está instalada na Avenida João Rodrigues Soares, Barra do Itapemirim, Marataízes-ES, CEP 29.345-000. Atualmente, a diretora é a senhora Claudete Nunes. Os horários de funcionamento da escola são: turno matutino, de 7h às 11h30; vespertino, de 12h30 às 17h; e noturno, de 18h20 às 22h30.

Imagem 4 – Escola José Marcelino



Fonte: Google Maps, 2024.

A instituição é a que atende o maior número de estudantes vindos/as da RPA 1 - Barra do Itapemirim. Aproximadamente 1.100 alunos/as estão matriculados/as na instituição, 80 desses/as estudantes apresentam laudos médicos com alguma deficiência e estão distribuídos/as nos três turnos: matutino, vespertino e noturno (EJA). Apesar de possuir uma estrutura antiga e com uma acessibilidade reduzida, a

instituição oferece boa estrutura física, com salas espaçosas, sala dos/as professores/as com banheiros, sala de planejamento (com acesso à *internet* e computadores), pátio externo coberto, pátio externo sem cobertura, ginásio de esportes e sala de atendimento educacional especializado (AEE), com duas professoras de educação especial, que ficam nos turnos matutino e vespertino atendendo aos/às alunos/as com deficiência no contraturno de estudo.

O universo da pesquisa conta com professores/as efetivos que estão na escola por alguns anos, como no meu¹⁰ caso, o que possibilita criar vínculos, sejam eles profissionais ou pessoais, mas também conta com professores/as contratados/as que nem todos os anos retornam para a escola devido ao término dos contratos.

Sendo assim, a escolha dessa instituição para a execução e desenvolvimento das intervenções pedagógicas para o Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) se deu por ser a escola onde atuo e por ter um número significativo de matrículas de estudantes com deficiência.

Escolhida a escola, a elaboração das intervenções pedagógicas na EMEF “José Marcelino” teve início em fevereiro de 2023, pois nesse período aconteceu um encontro com a gestora e a equipe pedagógica da instituição para apresentar o projeto, as ações, o cronograma e possíveis aulas no entorno da escola.

Houve encontro também com a professora regente, a professora de educação especial e a de inglês da turma do 3º ano D, como também o de educação física das demais turmas, tendo em vista que, muito provavelmente, seria necessário a colaboração de todos/as para trocas de horários de algumas aulas e espaços.

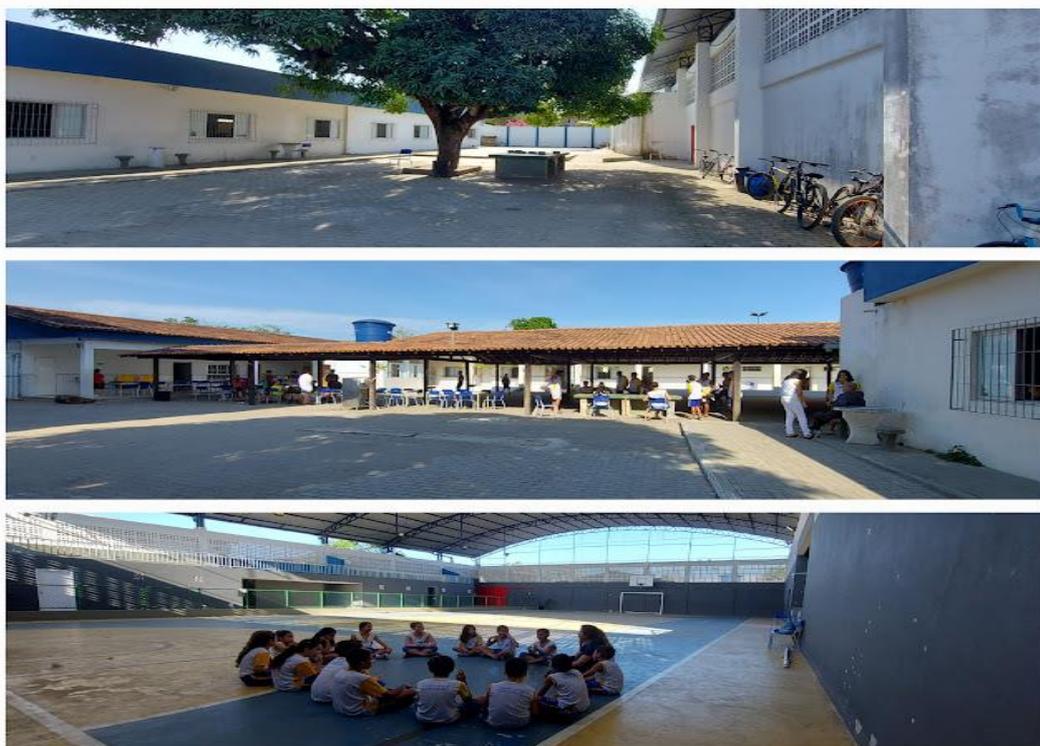
Foi explanado aos/às professores/as que, no último eixo temático, aconteceria um minifestival com exposições e atividades envolvendo as PCAs numa perspectiva inclusiva, bem como relatos de experiência dos/as estudantes e que toda e qualquer ajuda dos/as colegas seria importante.

Para a realização das aulas de Educação Física, há um ginásio coberto. Em se tratando de uma escola com um grande número de alunos/as, há momentos em que as aulas de Educação Física se chocam entre algumas turmas e, conseqüentemente, necessita-se dividir a quadra e ainda utilizar um espaço que fica

¹⁰ A partir de agora as experiências serão relatadas na primeira pessoa do singular, pois somente uma das autoras realizou as experiências na escola.

na lateral dela para desenvolvimento das aulas. Há também um espaço externo ao ginásio que pode ser usado, mas fica muito próximo às janelas das salas de aula. Em relação aos materiais disponíveis para as aulas de EF, são escassos e precários.

Imagem 5 - Espaço para realização das aulas de EF



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Portanto, incluir todos/as é um grande desafio, pois, além das questões relativas ao espaço, há as questões próprias das deficiências que se apresentam nas aulas e questões disciplinares comuns às aulas, tais como: alunos/as com pouca ou nenhuma comunicação verbal, agitação, dificuldade de entender e ouvir comandos (como acontece com os autistas severos), movimentação comprometida dos membros, conseqüentemente dificultando a mobilidade dos/as alunos/as na participação nas aulas.

A pesquisa foi realizada com a turma do 3º ano D, que possui 25 alunos/as, 15 meninas e 10 meninos, sendo que três deles/as apresentam deficiência: Paula¹¹ (autista), Pedro (paralisia cerebral) e Bruno (autista), com idades entre 8 e 10 anos.

¹¹ Os/as alunos/as terão nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades.

Há também alunas em condições adversas: Laura (cardiopata) e Thaís¹² (tem uma perna maior do que a outra).

É uma turma bastante participativa nas aulas de EF. Tanto as meninas quanto os meninos se apresentam super-receptivos/as às propostas sugeridas, demonstram motivação, interesse, cooperação e empenho. Como toda turma, há alunos/as mais tímidos/as e outros/as mais pró-ativos/as.

Este ano foi meu primeiro ano com a turma. Logo no início foi possível estabelecer uma conexão positiva com os/as estudantes e essa parceria foi bastante interessante, pois as aulas fluíam de maneira natural. As crianças entendiam minha visão de trabalho em relação às aulas de EF, portanto confiavam nela.

Apesar de serem crianças de 8 a 10 anos que vieram da creche para o ensino fundamental sem estudar presencialmente a pré-escola (educação infantil) e o 1º ano do ensino fundamental, devido à pandemia, percebem a disciplina de EF como um componente curricular que apresenta um conjunto inerente de saberes. Em relação ao acolhimento às PCDs, é perceptível que alguns/algumas estudantes, por vezes, demonstram resistência em respeitar a diversidade e em ter empatia com seus pares durante atividades as quais esses/as alunos/as apresentam dificuldade em realizar. Em suma, o perfil geral da turma é respeitoso, embora haja conversas frequentes em momentos inoportunos.

Paula, aluna com autismo que faz parte deste estudo, apresenta um bom desenvolvimento intelectual, boa linguagem oral e adequado desenvolvimento motor. No que tange a seu relacionamento social entre colegas e professores/as, a aluna manifesta, algumas vezes, no âmbito das interações, resistência em participar de atividades coletivas. Aprecia e se sente segura ao conhecer e explorar novos ambientes e novas práticas corporais. Ela se atém aos detalhes e é bastante curiosa.

Bruno, por sua vez, é autista diagnosticado há menos de 1 ano. Apresenta boa linguagem oral, no entanto, na maioria das vezes, fica quieto em “seu canto”, não conversa muito, prejudicando, assim, sua interação com os/as colegas. Em relação ao desenvolvimento cognitivo e intelectual, encontra-se abaixo do esperado

¹² A aluna foi submetida recentemente a uma cirurgia para correção do tendão no qual deixava seu pé torto, sendo assim, a mesma passou por sessões de fisioterapia e necessitou se ausentar de algumas aulas.

para sua idade cronológica. No que diz respeito ao seu desenvolvimento motor, não executa movimentos repetitivos e estereotipados, porém sua coordenação motora ainda não foi bem ampliada, dificultando a realização de alguns movimentos, como desviar de obstáculos.

Pedro, aluno com paralisia cerebral, tem boa linguagem oral, boa interação e socialização com seus/as pares. Seu desenvolvimento motor é comprometido, necessitando de auxílio para realizar movimentos como correr, pular, rolar, saltar, lançar, arremessar, receber, chutar etc., o que o impossibilita de combinar alguns movimentos. O aluno recentemente passou por uma cirurgia no pé esquerdo para corrigir a mobilidade do tornozelo e usa bota para manter o pé imobilizado, a fim de protegê-lo. Ele se propõe a participar de todas as atividades, principalmente as que foram realizadas nas intervenções. É destemido e corajoso.

As ações de intervenção foram realizadas durante as aulas de EF, que aconteceram duas vezes por semana, com duração de 50 minutos – uma aula na terça-feira e a outra na sexta-feira. É importante frisar que, na terça-feira, dividíamos a quadra com mais duas turmas, logo, o espaço para as práticas fica bem reduzido. Apesar de a escola ter espaços externos ao ginásio, possíveis de serem utilizados para as aulas de EF, eles ficam bem próximos às janelas das salas de aula e, por vezes, professores/as, em especial do ensino fundamental II, relataram barulho e agitação, dizendo que o barulho atrapalha o andamento das aulas.

Vale ressaltar que cada turma tem um/a professor/a de Educação Especial que acompanha os/as alunos/as nas aulas. Porém, em alguns casos, como quando o setor pedagógico entende que não há necessidade de auxílio, os/as professores/as são dispensados/as das aulas de Educação Física para cumprir planejamento, ficando os/as alunos/as com deficiência sem apoio individual.

Esse é o campo de intervenção pedagógica dos encontros, bem como a caracterização do público-alvo do estudo. Isso posto, a seguir, iniciarei os relatos e análises das informações obtidas durante os encontros por meio do questionário, diário de campo, fotos, vídeos e atividades efetuadas pelos/as alunos/as.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

4.1 PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE IN/EXCLUSÃO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

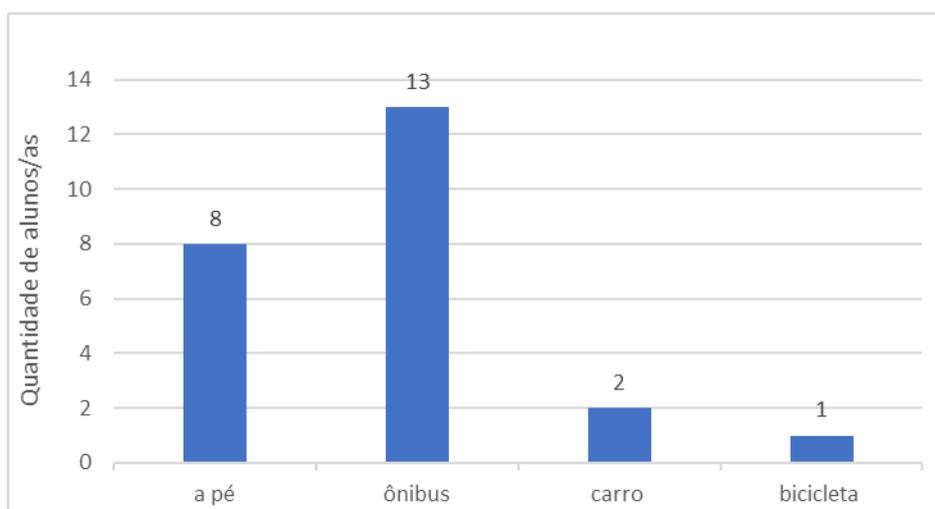
Iniciei as ações com os/as estudantes propondo que respondessem a um questionário semiestruturado dos saberes e investigação dos/as alunos/as. O questionário foi aplicado por mim durante a aula de EF, no dia 04 de julho de 2023. Os/as estudantes foram orientados/as a respondê-lo com minha ajuda, individualmente, questão por questão, tirando as dúvidas que iam aparecendo. Vale ressaltar que, nesse dia, faltaram cinco alunos/as, que responderam ao questionário na aula seguinte.

Por meio do questionário, busquei conhecer o contexto vivido dos/as alunos/as, seus desejos e vontades, suas realidades sociais, interesses, necessidades, limitações, potencialidades e expectativas em relação às aulas de EF, visando atender à diversidade de estudantes que fazem parte das aulas.

Dessa forma, os/as 25 alunos/as matriculados/as na sala do 3º D responderam ao questionário. Assim, a partir da análise e tabulação das respostas, foi possível identificar e especificar algumas características dos/as estudantes.

A maioria dos/as estudantes que estão inseridos/as na EMEF “José Marcelino” vem de bairros próximos, porém há um fluxo de matrículas e transferências dos/as alunos/as vindos/as de cidades vizinhas, ou até de outros estados, sendo, então, um público heterogêneo e diverso. Foi possível observar que, em relação à moradia dos/as alunos/as, 55% residem em casa própria e 45% em casa alugada. Grande parte dos/as alunos/as, como consta no gráfico 1, utiliza meios de transporte para ir à escola.

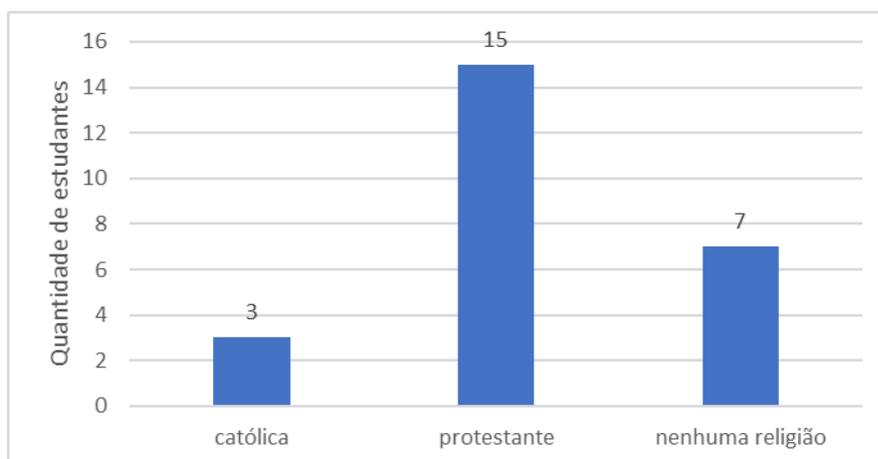
Gráfico 1 – Meio de locomoção dos/as alunos/as até a escola



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O questionário também revelou que a maioria das crianças pratica alguma religião, como consta no gráfico 2, logo abaixo.

Gráfico 2 – Religião praticada pelas crianças



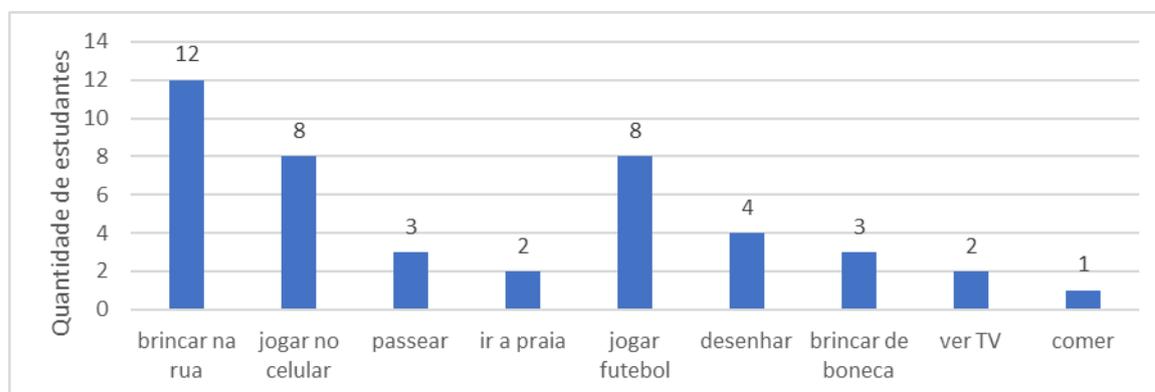
Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A religião adotada pelas famílias é um dado relevante, por se tratar de um forte elemento cultural, que pode gerar determinados comportamentos, atitudes, manifestar identidades e traços característicos dos/as alunos/as. Algumas igrejas não permitem que seus membros participem de práticas corporais, devido à visão pagã atribuída a essas práticas. De acordo com Rigoni e Daólio (2017), numerosos estudos revelam que a percepção da EF está focada apenas em aspectos superficiais do corpo. Não só protestantes (evangélicos/as), mas muitos/as

estudantes ainda veem a disciplina como centrada no cuidado estético, na beleza, exposição do corpo e no desempenho esportivo, relegando sua importância para além desses aspectos.

Outro dado verificado é que, dos/as 25 alunos/as que responderam ao questionário, 15 estudantes possuem aparelho celular e, destes, 41% relataram gostar de ficar em seu tempo livre “jogando no celular”, como demonstra o gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Atividades realizadas pelas crianças no tempo livre



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Em face dos dados coletados sobre o uso do celular no “tempo livre”, observa-se que “jogar no celular” está entre as principais atividades realizadas pelos/as alunos/as, em especial os/as estudantes com deficiência. A questão do uso do celular tem sido um assunto bastante debatido na atualidade. Há estudos que indicam que o mal uso pode acarretar problemas na vida social dessas crianças e também afetar o desenvolvimento motor e cognitivo (Balbani; Krawczyk, 2011). Sendo assim, nosso papel como professores/as de EF é acentuado, visto que a EF estimula a vivência de práticas das mais variadas possíveis, oportunizando às crianças construir suas experiências por meio da cultura corporal de movimento.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as no tempo livre e que proporcionam sentimento de felicidade e sensação de prazer nas crianças se destacam as brincadeiras realizadas na rua, como: soltar pipa, jogar bola, pique pega, andar de bicicleta e queimada. Vale ressaltar que 99% dos/as estudantes disseram ter preferência por brincar em grupos, alegando ser mais divertido.

Em relação aos/as alunos/as com deficiência, todos/as destacaram gostar de

brincar em grupos, sendo este um ponto positivo. De acordo com Siqueira e Chicon (2016, p. 121), “[...] as crianças com deficiência necessitam interagir com outras crianças, seja para dar segurança na realização de determinadas tarefas ou vivenciar experiências corporais”.

Corroborando a ideia apresentada, Chiote (2015) destaca a importância de estimular crianças com deficiência a participar de atividades lúdicas em espaços inclusivos. O lúdico pode proporcionar aos/às alunos/as uma situação de relaxamento e naturalidade, contribuindo para uma melhor interação social.

Entre as atividades que eles/as mais gostam de fazer nas aulas de EF, as que se sobressaíram foram: queimada, futebol, basquete, vôlei, pique-pega e alerta-cor¹³. Destaca-se que, entre os meninos, os conteúdos preferidos são os esportes; já o alerta-cor é a brincadeira preferida entre as meninas. Ou seja, há uma predominância da prática dos esportes já no 3º ano do fundamental I pelos meninos. É necessário ponderarmos que há uma variedade de conhecimentos a serem oferecidos aos/às alunos/as do componente que vão além da vivência de uma ou outra modalidade esportiva, tendo como objetivo tematizar a cultura corporal de movimento (Darido, 2003).

Sendo assim, é fundamental oferecer e oportunizar aos alunos/às a “[...] produção de novas formas de dizer e fazer acerca das práticas corporais” (Maldonado; Farias; Nogueira, 2021, p. 30), pois existe uma enorme diversidade de conhecimentos e de temas que pode ser ofertada aos/às estudantes que não seja alguma modalidade esportiva.

Em sequência, a pergunta foi invertida, ou seja, os/as alunos/as deveriam falar das brincadeiras/atividades que menos gostam nas aulas de EF e ele/as responderam: futebol, pique-bandeira, basquete, vôlei, queimada. Como esperado, as respostas também foram ao contrário, a maioria das meninas disse não gostar de esportes, e os meninos de queimada e pique-bandeira.

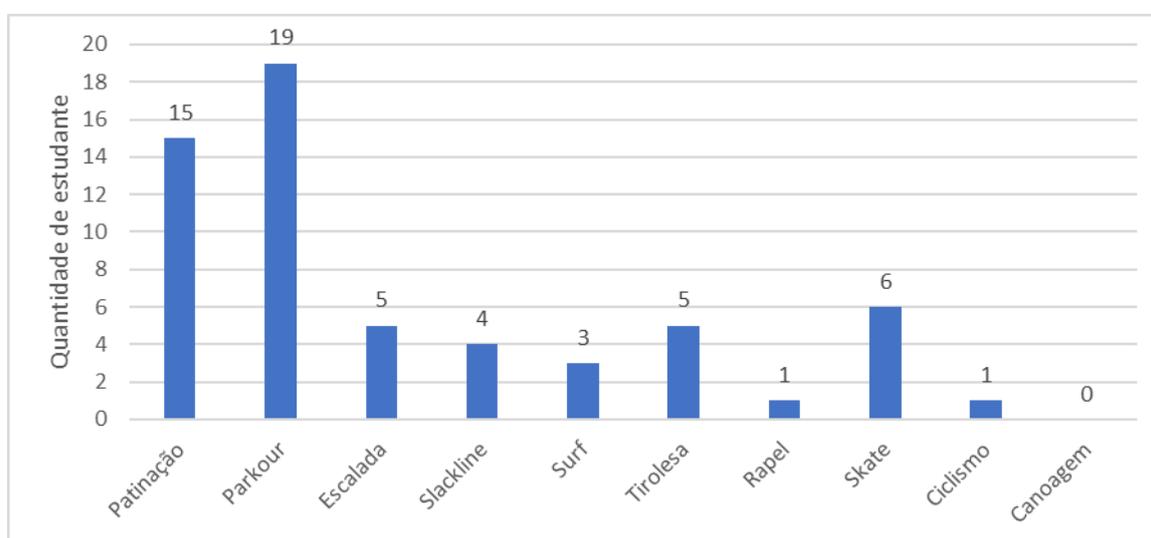
Em relação ao conteúdo escolhido para trabalhar com os/as estudantes nas intervenções pedagógicas deste estudo, escolhemos as práticas corporais de aventura que estão presentes no dia a dia dessa população, seja pelo fazer ou pela

¹³ Alerta-cor é uma brincadeira, em que uma criança é escolhida para ser a pegadora e as demais se espalham pelo espaço. O/a pegador/a diz: “Alerta-cor”, os/as demais respondem: “Que cor?” O/a pegador/a fala uma cor e todos/as devem tocar em alguma coisa dessa cor e estarão salvos/as.

observação, visto que Marataízes é uma cidade litorânea e oferece oportunidades de praticá-las. Sendo assim, apresentamos aos/às alunos/as algumas atividades que remetem a aventuras, sendo possível levá-las para o chão da escola de maneira lúdica.

Sobre conhecer as práticas corporais de aventura ou ter vivenciado alguma delas, 95% dos/as estudantes disseram conhecer ou já ter experimentado alguma PCAs. A seguir, os/as alunos/as foram perguntados/as sobre quais PCAs têm vontade de vivenciar nas aulas de EF, as que mais se destacaram estão indicadas no gráfico 4.

Gráfico 4 – Práticas corporais de aventura preferidas dos/as alunos/as



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Quanto ao tema central desta pesquisa, que é a inclusão e exclusão de pessoas com deficiência, quando perguntados/as se já foram ou se sentiram excluídos/as de alguma situação nas aulas de EF, 70% disseram ter se sentido excluído/a em algum momento, e 30% disseram não terem sido excluídos/as. Em relação às respostas dos/as estudantes com deficiência para essa questão, destacamos que Bruno, Paula e Pedro disseram já terem se sentido excluídos/a em algum momento das aulas de EF, seja por algum/alguma colega não ter tido paciência na participação de alguma tarefa, ou pela ausência de ajuda deles/as.

Os resultados colhidos nessa fase diagnóstica reforçam a importância da intervenção pedagógica, a partir do planejamento e experimentação

de uma proposta pedagógica de caráter inclusivo com o conteúdo práticas corporais de aventura. Segundo Chiote (2011), a criança com e sem deficiência concebe o mundo através do contato social. Nessa vivência, suas funções são expandidas, sendo uma das formas de perceber a si própria, reorganizando sua conduta, seu autodomínio e mudando sua estrutura. Daí a importância de enfatizar sua emancipação por meio de brincadeiras lúdicas mais estruturadas e o papel do/a professor/a como mediador/a no alargamento das interações com o/a outro/a para o respeito.

Sobre a palavra inclusão, 100% declararam não saber o significado dessa palavra, tais apontamentos reafirmam a importância de desenvolver trabalhos inclusivos em escolas regulares de ensino e ressaltam também a necessidade de explorar seu significado. Assim, observei a necessidade de iniciar as intervenções com o filme “Extraordinário”, a fim de contextualizar e debater as questões de inclusão e exclusão com os/as estudantes. Essa estratégia do uso do filme como disparador das atividades é importante, pois, como Sasaki (2005, p. 20) indica, é importante abordar a inclusão

[...] através da forma de se ver no outro, de aceitação, de compartilhar experiências com vários tipos de pessoas. Existem diversos exemplos de discriminações, mas a inclusão é uma só, pois, por meio de uma visão inclusiva, todas as pessoas são acolhidas, sem qualquer exceção.

Sendo assim, para alavancar a inclusão e adotar um caminho diferente de ensino para os/as alunos/as com deficiência, no intuito de ressignificar a aprendizagem, “[...] devemos educar o olhar para o/a aluno/a e não para a sua deficiência” (Araújo; Chicon, 2020, p. 39).

A fim de propiciar esse caminho, pensei em diversas outras estratégias de ensino inclusivas prováveis de serem executadas. Acredito que as PCAs oferecem possibilidades para as crianças desenvolverem experiências corporais e melhorarem a relação com a cultura corporal de movimento e também sua empatia com PCDs.

4.2 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Diante do já exposto, elaborei uma proposta pedagógica contendo quatro eixos temáticos, que foram trabalhados nesta intervenção pedagógica de caráter inclusivo com o conteúdo práticas corporais de aventura.

Quadro 1 – Proposta Pedagógica Inclusiva

IDENTIFICAÇÃO		
Escola municipal de ensino fundamental “José Marcelino”		
Turma: 3º D	Turno: Vespertino	Trimestre: Segundo/terceiro
Área de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias		
Componente Curricular: Educação Física		
Professora: Juliana Friço Gava		
Ano letivo: 2023	Aulas semanais: 2	
Sequência Didática		
Conteúdo: Práticas corporais de aventura		
Ensino Fundamental séries iniciais – 3º ano		
Competências Gerais da Educação Básica – BNCC		
Competência 1 (conhecimento): Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.		
Competência 2 (Pensamento crítico e criativo): Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.		
Competência 4 (comunicação): Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.		
Competência 9 (Empatia e Cooperação): Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.		
Competência 10 (Autonomia): Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		
Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	Habilidades	

<p>Competência 1: Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos e a organização com a vida coletiva e individual.</p> <p>Competência 5: Identificar as formas de identificação dos preconceitos, conhecer seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e a seus participantes.</p> <p>Competência 8: Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o movimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidades e a promoção da saúde.</p> <p>Competência 10: Experimentar, desfrutar, criar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, esportes, lutas, danças e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>	<p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p>(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p>
<p>Eixos Temáticos/Campo de Atuação Social</p>	<p>Objetivos Específicos da Aprendizagem</p>
<p>Eixo temático 1: Significado de inclusão/exclusão (3 aulas).</p> <p><i>Aulas 1 e 2:</i> Filme “Extraordinário”; <i>Aula 3:</i> Circuito de Aventura</p> <p>Eixo temático 2: Enfrentar preconceitos, discriminações e construir a empatia, articulando as práticas de aventura urbana às práticas inclusivas: <i>parkour</i>, <i>skate</i> e <i>patins</i> (8 aulas).</p> <p><i>Aula 4:</i> Vídeos introdutório sobre PCAs urbana e na natureza, divisão dos grupos operacionais; <i>Aulas 5 e 6:</i> Movimentos básicos do <i>parkour</i>, técnicas de saltos, rolamentos, aterrissagens e equilíbrio. <i>Aulas 7 e 8:</i> Minicircuito de <i>parkour</i> com obstáculos fixos na praça. <i>Aula 9:</i> Vídeos introdutórios sobre <i>skate</i>, documentário sobre a trajetória de Rayssa Leal e Ítalo Romano (atleta paralímpico). <i>Skate</i> de dedo, possibilidades de se locomover e se expressar para além da posição em pé. <i>Aulas 10 e 11:</i> <i>Skate</i>, patins e patinetes: possibilidades de se locomover sobre rodas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuir sentido/significado às palavras inclusão/exclusão por meio da análise do filme “Extraordinário”; - Valorizar as características de cada pessoa como sujeito único/a; - Conhecer e conviver com outras pessoas respeitando as diferenças. <ul style="list-style-type: none"> - Perceber as consequências de suas ações com o/a outro/a em situações de conflito; - Enfrentar desafios durante as práticas de aventura para desenvolver confiança de si próprio/a; - Reconhecer a importância de se colocar no lugar do/a outro/a; - Expressar suas emoções, sentimentos e preferências no grupo em que convive; - Sugerir ações durante as práticas que viabilizem a participação do/a outro/a; - Conhecer e vivenciar práticas corporais de aventura urbanas como <i>parkour</i>, <i>skate</i> e patins; - Conhecer e vivenciar os elementos que caracterizam as PCAs (perigo, imprevisibilidade, controle de risco, superação de desafios); - Propor e adequar espaços na escola que possibilitem a vivência de PCA de caráter inclusivo. <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o próprio corpo reconhecendo seus limites e potencialidades;

<p>Eixo temático 3: Práticas corporais de aventura na natureza articuladas às práticas inclusivas; <i>slackline</i>, escalada e surfe (7 aulas).</p> <p><i>Aula 12:</i> Vídeos introdutórios sobre a escalada, equipamentos de segurança e projeto de escalada voltado para pessoas com deficiência.</p> <p><i>Aulas 13 e 14:</i> Tematizando a escalada.</p> <p><i>Aula 15:</i> Surfe, introdução, contextualização e confecção de pranchas de papelão.</p> <p><i>Aula 16:</i> Surfe</p> <p><i>Aula 17:</i> Introdução ao <i>Slackline</i></p> <p><i>Aula 18:</i> <i>Slackline</i>: O equilíbrio como forma de educar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a superação de desafios aumentando a autoestima, a autoconfiança e a superação de medos; - Valorizar as conquistas pessoais e o respeito mútuo durante as atividades propostas; - Propiciar o desenvolvimento da ludicidade e da criatividade por meio das atividades propostas; - Respeitar a diversidade; - Estabelecer o diálogo para resolver conflitos reconhecendo as diferentes opiniões; - Conhecer e vivenciar práticas corporais de aventura na natureza (tirolesa, escalada e surfe); - Conhecer e vivenciar os elementos que caracterizam as PCAs (perigo, imprevisibilidade, controle de risco, superação de desafios); - Propor e adequar espaços na escola que possibilitem a vivência de PCA de caráter inclusivo.
<p>Eixo temático 4: Minifestival de práticas de aventura para alunos/as com deficiência (4 aulas).</p> <p><i>Aula 19:</i> Preparação para o Minifestival de Aventura.</p> <p><i>Aulas 20, 21 e 22:</i> Minifestival de Aventura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos/às alunos/as com deficiência oportunidades de vivenciar novas experiências; - Estabelecer relações com seus pares; - Respeitar regras básicas de convívio social nas interações das práticas corporais de aventura; - Cooperar, compartilhar, dar e receber auxílio quando necessário.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir de agora serão relatados os encontros pedagógicos experimentados na escola com a turma do 3º ano D.

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DESENVOLVIDA COM OS/AS ALUNOS/AS

4.3.1 Eixo temático 01: Significado das palavras inclusão e exclusão

“Uma pessoa é muito mais do que sua aparência.” (Filme “Extraordinário”)

Aulas 01 e 02: Filme “Extraordinário”

Data: 28/07/2023

Local: Sala de aula

Tempo de aula: 150 min (3 horários)

Iniciei o encontro com um bate-papo sobre a temática a ser trabalhada na aula. Um dos objetivos foi sistematizar a ideia e a visão dos/as alunos/as em relação à inclusão e à exclusão, após assistirem ao filme “Extraordinário” e confeccionarem desenhos que representassem cenas do filme, gerando sentido e significado a eles/as.

Assim, para atribuir sentido à palavra “inclusão”, foi preciso contextualizar seu ensino por meio do filme “Extraordinário”, o qual aborda o assunto sobre exclusão/inclusão de maneira delicada no ambiente escolar, visando promover uma discussão sobre essa temática.

Imagem 6 – Experiência com o filme “Extraordinário”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O filme relata a história de um menino de 10 anos que sofre preconceito e discriminação por ter uma má formação na face, como consequência de uma síndrome (*Treacher Collins*). A escola, muitas vezes, reproduz relações opressoras e excludentes construídas historicamente na sociedade. Esse filme nos provoca a pensar na possibilidade de construirmos uma sociedade mais inclusiva e humanista.

Para apresentar aos/as alunos/as as discussões, elaborei algumas questões disparadoras, a fim de provocar essas reflexões, as quais chamamos de “reflexões extraordinárias”, quais sejam: Qual o significado da palavra “extraordinário”? Qual a

deficiência de Auggie Pullman, denominada de síndrome de *Treacher Collins*? Por que Auggie estuda em casa com os pais¹⁴ antes de ir para a escola regular? Quando Auggie chega à escola, todos/as olham para ele e riem, cochicham, como acham que ele se sente? Por que a aparência de Auggie chama a atenção das pessoas? O que o capacete de astronauta representa para Auggie? Qual a importância da família na vida de Auggie? Por que Jack se tornou amigo de Auggie? No final do filme, Auggie recebe uma medalha de honra pela sua força e por não ter desistido de conquistar seu espaço, mesmo sendo excluído por muitos/as. Na sua opinião, a partir daquele momento, ele se sente incluído na escola? Como você agiria para que o menino do filme não se sentisse excluído? Faça um desenho retratando alguns sentimentos e emoções vividos por Auggie que marcaram você.

As respostas às questões acima, em forma de bate-papo, foram enriquecedoras para nosso debate e compreensão do significado da palavra inclusão. Nessa lógica, foram proporcionados momentos e espaços para que os/as alunos/as pudessem opinar e expressar seus sentimentos, ideias e intenções em relação à inclusão e exclusão nas aulas de EF a partir do filme.

Durante o filme, observei algumas expressões e comentários das crianças na parte em que Auggie retira o capacete pela primeira vez, como, por exemplo: “*Deveria ter ficado de capacete*” (fala de um estudante), ou então: “*Ele é feio, né*” (fala de uma estudante). Diante dessas falas, parei o filme para um diálogo sobre o respeito às diferenças.

A maioria dos/as estudantes disse respeitar a diferença, mas na prática não é bem isso que acontece: “*Eu respeito todo mundo*” (fala de uma estudante). Porém, quando confrontados sobre falas e expressões durante o filme, percebe-se que os comportamentos de exclusão diante do diferente ainda são uma realidade.

Essas reações eram esperadas, pois as visões dos sujeitos são diversas. Sabemos que “[...] a escola representa um importante espaço de encontro, explicitação e configuração da diferença ou de sua negação”, conforme nos lembra Esteban (2002). Fortalecendo essa ideia, Rodrigues (2015, p.150) afirma que, “[...]”

¹⁴ Nos EUA, é permitido estudar em casa durante o ensino fundamental I. Desde 1990 a prática do homeschooling (educação domiciliar) é legal em todo território americano. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2019P15938A32930O5275.pdf> .

assim, o/a sujeito com deficiência é fragilizado no olhar do outro porque carrega algo”.

Durante as discussões das questões disparadoras sobre o filme, na sala, em relação à pergunta “Quando Auggie chega à escola todos/as olham para ele e riem, cochicham, como acham que ele se sente?”, a resposta do mesmo aluno que durante o filme disse que “*Seria melhor que Auggie continuasse com o capacete*” foi de que “*Se sente importante, porque todos/as olham pra ele*”. Percebe-se que o aluno manteve a atitude de estar vendo a deficiência ou a diferença de Auggie como “algo banal” e sem importância, levando as reflexões na brincadeira. Mediante o acontecido, conversei novamente sobre o assunto e, posteriormente, chamei o aluno para um diálogo em particular sobre suas falas.

Quanto à questão “Qual a importância da família na vida de Auggie?”, todos/as queriam falar juntos, houve um zum-zum-zum. Pedi que cada um respeitasse a opinião e a fala do/a outro/a. Pedro, aluno com PC, relatou ser muito importante ter a família junto, pois “*Se não fosse minha mãe, não teria operado meu pé*”. Na sequência, outra fala relevante de um aluno: “*A família de Auggie o ajudou a ir para escola*”. Para tanto, observa-se que a maioria dos/as alunos/as considera a presença da família fundamental na vida das crianças deficientes.

Para finalizar a compreensão acerca das palavras inclusão e exclusão, a partir do filme, foi perguntado: “No final do filme, Auggie recebe uma medalha de honra pela sua força e por não ter desistido de conquistar seu espaço, mesmo sendo excluído por muitos/as. Na sua opinião, a partir daquele momento, ele se sente incluído na escola?”. E, logo, solicitei ao aluno que fez as falas preconceituosas e discriminatórias, anteriormente, que manifestasse a sua opinião: “*Agora eu sei o que significa a palavra inclusão; Auggie foi incluído*” (fala de um aluno).

Sendo assim, problematizar as questões de respeito, diversidade, inclusão e exclusão ajuda a contribuir para uma reflexão, análise de paradigmas e estereótipos enraizados na nossa cultura em relação à pessoa com deficiência.

Abaixo, apresento alguns desenhos feitos pelos/as alunos/as com a finalidade de sistematizar algumas cenas do filme e a mensagem que ele passou. O desenho é amplamente empregado em atividades com crianças, permitindo que os/as

alunos/as se expressem livremente. Além disso, é uma ferramenta para desenvolver uma educação estética, promovendo a sensibilidade (Corsaro, 2011).

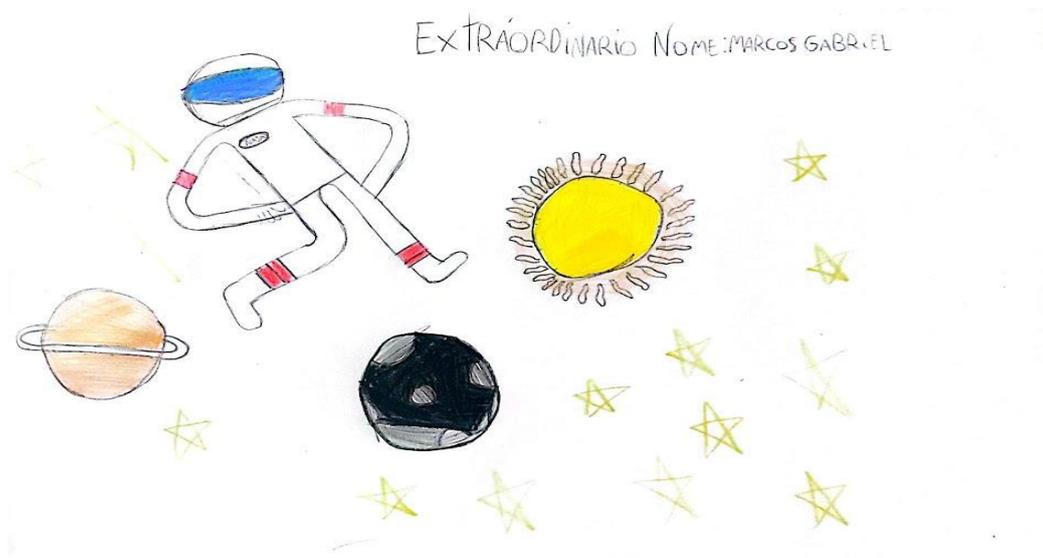
De acordo com Corsaro (2011), ao desenhar, as crianças podem expressar sua arte e subjetividade, tornando-se os/as artistas de suas próprias histórias. No primeiro desenho (imagem 7), o aluno autista quis expressar a cena do filme em que Auggie vai à escola pela primeira vez e quem o conduz são seus pais. No segundo desenho (imagem 8), outro aluno desenhou um dos desejos de Auggie, ser astronauta. E, por fim, o último desenho (imagem 9), a aluna retrata a cena em que os colegas de Auggie o abraçam próximo a um lago, sensibilizados pela situação que o amigo acabara de vivenciar: sofrer *bullying* por conta de sua aparência.

Imagem 7 - Experiência com desenho sobre o filme “Extraordinário”



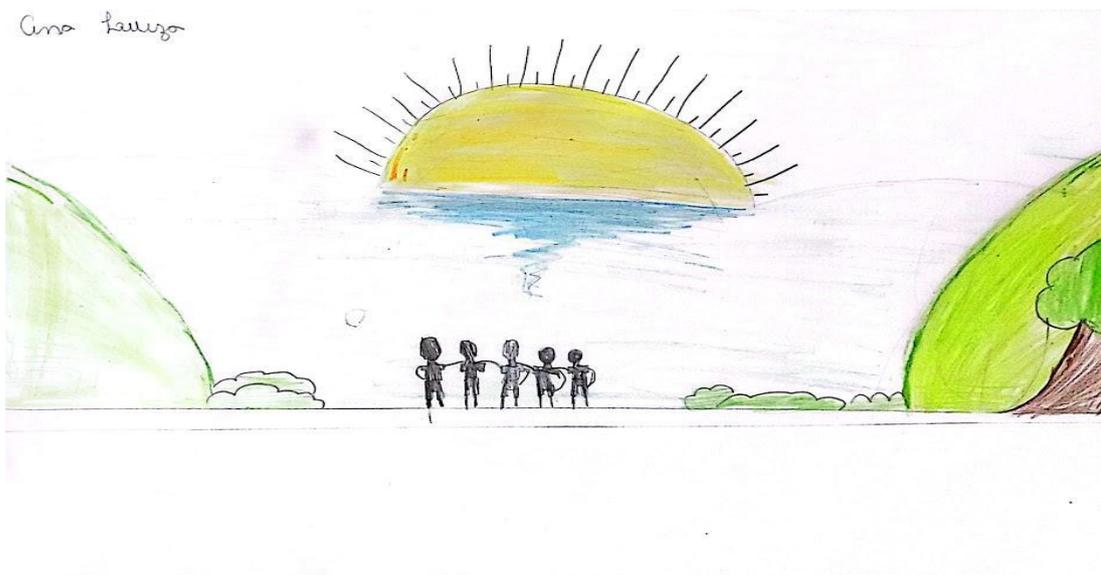
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 8 - Experiência com desenho sobre o filme “Extraordinário”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 9 – Experiência com desenho sobre o filme “Extraordinário”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Aula 03: Circuito de Aventura

Data: 01/08/2023

Local da aula: Quadra

Tempo da aula: 50 min (1 horário)

No sentido de desconstruir alguns estereótipos sobre as pessoas com deficiência e a exclusão enraizados na nossa sociedade, em especial no contexto

das intervenções, construí uma proposta didática de caráter inclusivo com as práticas corporais de aventura. O intuito era fomentar aprendizagens significativas e encurtar a distância entre o que é proposto pelos currículos escolares e a realidade vivida nas escolas.

Nesse encontro, tive como objetivo apresentar algumas práticas corporais de aventura possíveis de serem realizadas na escola de maneira inclusiva e lúdica. A partir daí surgiram falas e apontamentos sobre as barreiras que Pedro (o aluno que apresenta paralisia cerebral) poderia enfrentar para realizar as atividades de aventura. Alguns/algumas alunos/as falaram sobre o espaço e a ausência de materiais para as práticas, tendo em vista que, durante as aulas de EF, dividi a quadra com mais duas turmas, e os materiais que a escola oferece não atenderiam ao que pretendíamos fazer.

Sendo assim, solicitei que os/as estudantes sugerissem alternativas para que as barreiras que supostamente enfrentaríamos não nos atrapalhassem no decorrer das intervenções. Então, para pensar uma ação de planejamento, coloquei em prática a criatividade para garantir que os/as educandos/as acessem, analisem e reconstruam o conhecimento por meio das práticas corporais de aventura adaptadas e inclusivas.

Numa perspectiva que contemplasse tanto a vivência quanto a aprendizagem dessas práticas inclusivas, solicitei que os/as alunos/as sugerissem práticas de aventura que seriam possíveis de realizar dentro da nossa realidade: pouco espaço, pouco material e que todos/as tivessem oportunidade de participar. Um dos alunos logo se manifestou dizendo que o *parkour* não poderia ficar de fora, Paula gostaria de escalar montanhas ou picos. Então, elegemos tematizar nossa aventura por meio de um circuito envolvendo o *parkour* e a escalada.

A partir do diálogo com as crianças, procuramos materiais que pudessem nos atender, como mesas, bancos do refeitório, cordas, ripas de madeira jogadas ao lado da quadra, colchonetes e desenhos de pés e mãos que foram utilizados para amarelinha com as crianças menores. Montamos, assim, nosso circuito de aventura. Foram debatidas também questões de segurança e riscos.

Assim, tendo em mente a expectativa dos/as alunos/as de conhecer com maior profundidade as práticas corporais de aventura, iniciei as intervenções por meio de um “circuito de aventura”, estimulando os/as estudantes a dar sugestões

para contribuir na organização do circuito. Levamos em consideração que é fundamental criar situações e reflexões contextualizadas, conforme a realidade dos/as alunos/as, cooperando para ressignificação do contexto local. Segundo Finardi e Ulasowicz (2022), os circuitos trabalham com o lúdico, que é muito importante nessa faixa etária (8-10 anos), pois todo o percurso tem um simbolismo como fator central.

Sendo assim, os/as estudantes foram convidados/as a pensar o seguinte: De que forma iríamos construir uma trilha sem estar no meio da mata? De que maneira criar uma escalada em algum monte ou pico sem estar lá? Como produzir um percurso cheio de obstáculos em uma mata com os recursos que tínhamos disponíveis na escola? Com esses questionamentos, as crianças foram, aos poucos, explorando a criatividade: *“Podemos desenhar a trilha no chão!”*, *“Os bancos do refeitório servem de obstáculos para o parkour, tia”*, *“Vamos pegar os colchonetes para brincar de o chão é lava”*¹⁵. Essas foram algumas sugestões dos/as alunos/as para nosso circuito.

Na sequência, o primeiro desafio foi subir na trilha agachado/a. Ao chegar a vez de Pedro, ele apresentou dificuldade para atravessar a trilha. Diante disso, senti a necessidade de parar a aula para um bate-papo, a fim de encontrarmos uma maneira de ajudá-lo. Logo, um dos colegas sugeriu que *“Ele se movimentasse apoiando os joelhos no chão”*. Sua contribuição surtiu efeito, e Pedro alcançou o fim da trilha.

O segundo momento, foi escalar o Monte Aghá¹⁶. Utilizei como elemento imaginário e lúdico o trajeto para chegar ao monte, subir, descer e atravessar obstáculos e rios. Dois/duas alunos/as da turma nos ajudaram a montar a escalada com desenhos de pés e mãos de TNT, a fim de simbolizar a montanha da região. Essa atividade exigiu dos/as estudantes concentração e atenção.

A maioria dos/as alunos/as demonstrou dificuldade ao realizar a escalada, sendo assim, uma aluna se manifestou a respeito de facilitar a “subida”: *“Dá um passo mais longo”*. Pedro estava apreensivo se conseguiria, pois a bota que usava em um dos pés estava atrapalhando. Então, afirmou: *“Tia, preciso da ajuda de*

¹⁵ “Chão é lava” é uma brincadeira cuja regra é sempre fazer de conta que o chão é lava e os materiais usados como apoio são os únicos locais onde é permitido pisar.

¹⁶ O Monte Aghá é uma montanha localizada entre os municípios de Itapemirim-ES e Piúma-ES.

alguém". Logo, alguns/algumas alunos/as se prontificaram a ajudá-lo. Um estudante deu a mão a ele, passando segurança, e seguiu a escalada o orientando: "*Levanta mais seu corpo*", "*Concentra no seus pés*". Tais falas e atitudes incentivaram Pedro a continuar (imagem 10).

Imagem 10 – Experiência com a trilha



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como sugestão, os/as alunos/as pensaram em diversas maneiras de escalar: "*Seguir a trilha colocando a mão onde tem figura de mão e o pé onde tem figura do pé*"; "*Seguir a trilha acompanhando as cores iguais*"; "*Manter a concentração*", com o propósito de oportunizar a participação de todos/as. Logo, as PCAs no cenário inclusivo escolar podem causar espanto, pois

Mesmo aquele/a indivíduo não habilidoso/a tecnicamente pode participar de aulas com esse conteúdo sem sentir-se excluído/a, mesmo porque a maioria dos/as alunos/as também não possuirá muitos conhecimentos específicos acerca das modalidades (Tahara; Carnicelli Filho, 2013, p. 63).

No terceiro momento, criei, a partir da brincadeira "chão é lava", um *miniparkour*, com saltos, equilíbrios, aterrissagens e passagem por baixo da mesa. Paula se sentiu insegura no início e não quis se envolver na atividade. Parei a aula mais uma vez para discutir com o grupo alternativas para sua participação e refletir sobre as diversas possibilidades de inclusão. Rapidamente, três alunos/as se

prontificaram a ajudá-la, segurando sua mão entre um obstáculo e outro. Aos poucos, Paula foi adquirindo confiança e autocontrole. O mesmo aconteceu com Pedro e, assim, elegemos dois/duas “colaboradores/a do dia”. Um dos alunos deu a sugestão de que, no movimento do *parkour safety vault*, Pedro atravessasse sentado no banco e fizesse o giro das pernas pela lateral e acrescentou: “[...] e se ele sentar no banco?”, “Passa a perna com ajuda das mãos”. Dessa maneira, Pedro conseguiu fazer a passagem (imagem 11).

Imagem 11 – Experiência com o colaborador do dia



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No quarto e último momento, pensei em uma falsa baiana no solo. Os/as estudantes atravessaram uma ponte podendo se apoiar em uma corda. Pedro sentiu-se inseguro ao atravessar de frente. Uma das colegas propôs que ele atravessasse andando de lado, pois facilitaria seu deslocamento: “Se ele andar de lado, dá certo”. Na imagem 12, é possível observar ele andando com ambos os pés de lado na ripa de madeira.

Imagem 12 – Experiência com a travessia na falsa baiana



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mittler (2003, p. 86) aponta uma estratégia interessante para a área remetendo a “[...] situações que possibilitem ajuda ao outro/a [...], pois entende isso [...] como possível experiência positiva a ser valorizada”. E continua, dizendo: “[...] estamos falando da aprendizagem colaborativa entre alunos/as ou crianças apoiando crianças” (Mittler, 2003, p 86). De acordo com o autor, na maioria das vezes, a ajuda acontece sem pretensão, sem planejamento ou intervenção do/a professor/a. Porém “[...] professores/as podem assegurar que as crianças com habilidades heterogêneas sintam-se próximas de seus/as colegas para ajudá-los se necessário” (Mittler, 2003, p. 57). Sendo assim, a inclusão bem sucedida advém da ajuda de outras crianças e, sem dúvida, da ação do/a educador/a mediador/a.

4.3.2 Eixo temático 2: Enfrentar preconceitos, discriminações e construir a empatia, articulando práticas de aventura urbana às práticas inclusivas (*parkour*, *skate* e patins)

*“Não precisamos dos olhos para amar, apenas sentimos dentro de nós.”
(Filme “Extraordinário”)*

Aula 04: Práticas corporais de aventura urbana e na natureza: vídeos introdutórios

Data: 08/08/2023

Local da aula: Sala de aula

Tempo da aula: 50 min (1 horário)

Iniciei o percurso com dois vídeos introdutórios sobre as PCAs, a fim de tematizá-las para turma. O primeiro vídeo¹⁷ abordou as “PCAs no meio urbano” (título), como: patins, patinetes, carrinho de rolimã, *skate*, escaladas em meio urbano, *parkour*, entre outros, bem como os riscos e a relevância de usar equipamentos de segurança.

Em seguida, realizei a exposição do segundo vídeo¹⁸, intitulado “As PCAs em meio a natureza de acordo com o ambiente físico: ar, água e terra”. Após a apresentação dos vídeos, partimos para um bate-papo utilizando como embasamento os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, algumas práticas que já faziam parte do contexto da turma, para, a partir daí, os/as estudantes construïrem e compartilhem os conhecimentos a serem trabalhados nas intervenções.

Questionei os/as alunos/as sobre quais práticas de aventura eles/as conheciam ou já vivenciaram. Surgiram alguns nomes, como *skate*, *parkour*, surfe, pular de montanhas, descer corredeiras de rios, tirolesa etc. Houve bastante interação e questionamentos sobre o assunto: “Tia, eu já desci numa tirolesa”, “Já surfei com meu tio naquelas pranchas grandes” (falas dos alunos).

Após esses debates, expliquei aos/às alunos/as que não poderíamos realizar todas as práticas de aventura durante as intervenções, pois não teríamos tempo hábil. Então, surgiu a necessidade de escolher seis práticas, a fim de enxugar a extensa lista que a turma selecionou, quando responderam ao questionário no início dos encontros. Segui para um processo de escolha por meio de votos, e as seis PCAs mais votadas foram: *parkour*, *skate*, patins (urbano) escalada, tirolesa e surfe (natureza).

Foi exposto para a turma sobre a classificação das PCAs em práticas urbanas e na natureza. Aproveitei o momento para abordar as particularidades que validam as atividades PCAs, como: emoção, medo, imprevisibilidade, superação de desafios e risco controlado, bem como o avanço da tecnologia para segurança dos/as praticantes. Abordei também que os/as indivíduos que não demonstram tanta habilidade técnica, motora e pessoas com deficiência podem fazer parte e serem incluídas nessas atividades, tendo em vista que grande parte dos/as alunos/as não irá apresentar muitos saberes específicos das PCAs (Tahara; Carnicelli Filho, 2013).

¹⁷ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ac4m2Td_a8M&t=142s .

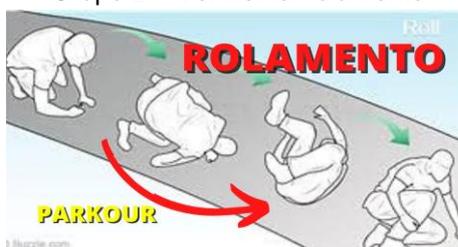
¹⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPO5BZnzuls&t=2s> .

O próximo passo foi reunir os/as estudantes em cinco grupos mistos, por meio de sorteio, equilibrando o número de meninas e meninos, nomeados como grupos operacionais¹⁹. Cada grupo ficou responsável por um movimento do *parkour*, os quais iríamos realizar na próxima aula.

Grupo 1 – Verde: *landing + precision jump*²⁰



Grupo 2 – Vermelho: rolamento



Grupo 3 – Azul: *safety vault*

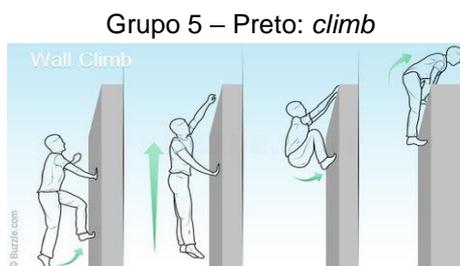


Grupo 4 – Amarelo: *lazy vault*



¹⁹ Os grupos operacionais utilizam como estratégia de trabalho a interação dos saberes entre os/as estudantes, isto é, aquele/a que apresentar maior nível de habilidade ajuda a aprendizagem do que portar um nível menos preparado de habilidade para uma determinada atividade, recebendo o nome de par avançado (Venâncio *et al.*, 2017).

²⁰ Todas as imagens foram retiradas do Google imagens: movimentos básicos do *parkour*.



A dinâmica da tarefa consistiria em realizar a vivência de cada movimento dentro do seu grupo. Em cada estação, o tempo previsto para que os grupos experimentassem os movimentos seria de aproximadamente 10 minutos. A troca das estações acompanharia o sentido horário, a fim de não haver tumulto ou dispersão entre os/as estudantes.

Para não enfrentar desafios na obtenção de materiais específicos, a ideia era organizar as atividades utilizando alternativas e adaptações como recursos pedagógico, nosso objetivo então foi “superar” a falta deles para garantir que essas limitações não impedissem a experiência da prática do *parkour*.

A aula terminou e combinamos de dar continuidade à montagem das estações na aula seguinte.

Aulas 05 e 06: Movimentos básicos do *parkour*, técnicas de saltos, rolamentos, aterrissagens e equilíbrios

Data: 18/08/2023

Local da aula: Quadra

Tempo da aula: 100 min (2 horários)

O encontro teve início com um bate-papo sobre a temática e o objetivo da aula. Os/as alunos/as teriam que realizar movimentos específicos do *parkour*, com a finalidade de desenvolver a autonomia, a inclusão, o planejamento dos trajetos antes de executá-los e a criatividade na transposição de obstáculos que fazem parte do ambiente escolar. Além disso, experimentar diferentes formas de realizar os movimentos do *parkour* vendados/as e com os braços amarrados, no intuito de vivenciarem algumas limitações com as quais pessoas com deficiência convivem, a fim de desenvolver a empatia e o respeito ao próximo.

Organizei os grupos operacionais, os quais foram formados no encontro anterior, delimitamos e montamos os equipamentos para cada estação. Antes de apresentar as manobras típicas do *parkour* com os materiais selecionados pelos/as estudantes, foram evidenciadas as situações de risco na execução dos movimentos. Vale ressaltar que, nesse dia, a professora regente cedeu uma aula para realização desse encontro, pois apenas com a aula de EF não daria tempo de realizar todo o planejamento. Sendo assim, na primeira aula, dividimos a quadra com outras turmas. Nos momentos de diálogo, encontrei dificuldade, devido ao grande barulho que se deu com muitos/as alunos/as no mesmo espaço.

O grupo 1, (verde) *landing* (salto) + *precision jump* (aterrissagem), foi o primeiro a vivenciar as manobras do *parkour*. O grupo sugeriu que colocássemos fitas adesivas coladas no chão para demarcar os alvos da aterrissagem: “*Vamos colar fita no chão*” (fala de um aluno). Sendo assim, implementamos dois alvos: um mais próximo do local da impulsão e o outro mais longe.

Fiz uma discussão dos movimentos, bem como das técnicas de amortecimento e aterrissagem para os saltos (saltar flexionando as pernas, saltar e cair com um pé, saltar e cair com ambos os pés).

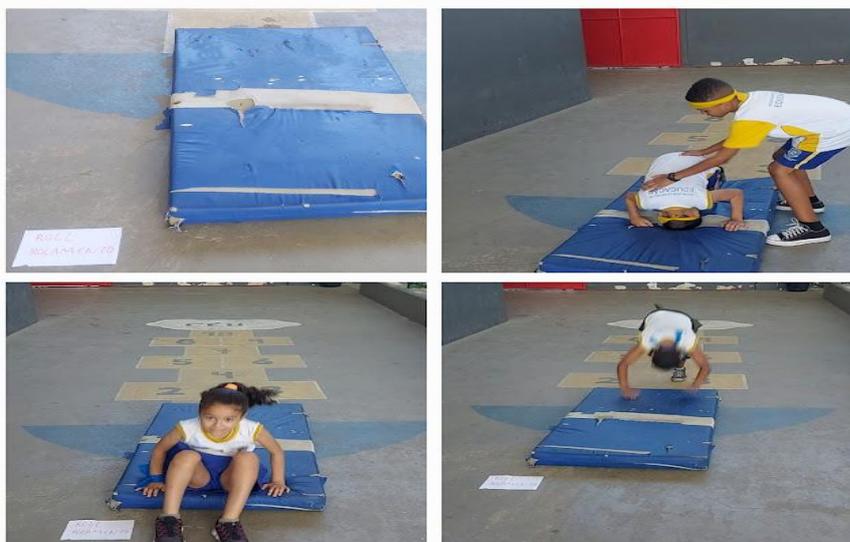
Todos/as os/as alunos/as do grupo experimentaram os saltos: “*Tia, fizemos todos, podemos passar para o próximo?*” (fala de uma aluna). A ansiedade por vivenciar os outros movimentos era evidente entre os/as estudantes. O mesmo aconteceu com os grupos que aguardavam a professora passar: “*Estamos esperando, vem, professora!*” (fala de uma aluna).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em seguida, o segundo grupo, vermelho (rolamento), esperava com um colchão com a capa rasgada, que conseguimos achar dentro da sala de material. Uma aluna em específico teve dificuldade para realizar o rolamento, assim como a cambalhota: *“Tia, eu quero conseguir fazer”* (fala de uma aluna). A vontade dela de realizar o movimento fez com que todo o grupo a ajudasse nas tentativas.

Imagem 14 – Experiência do rolamento



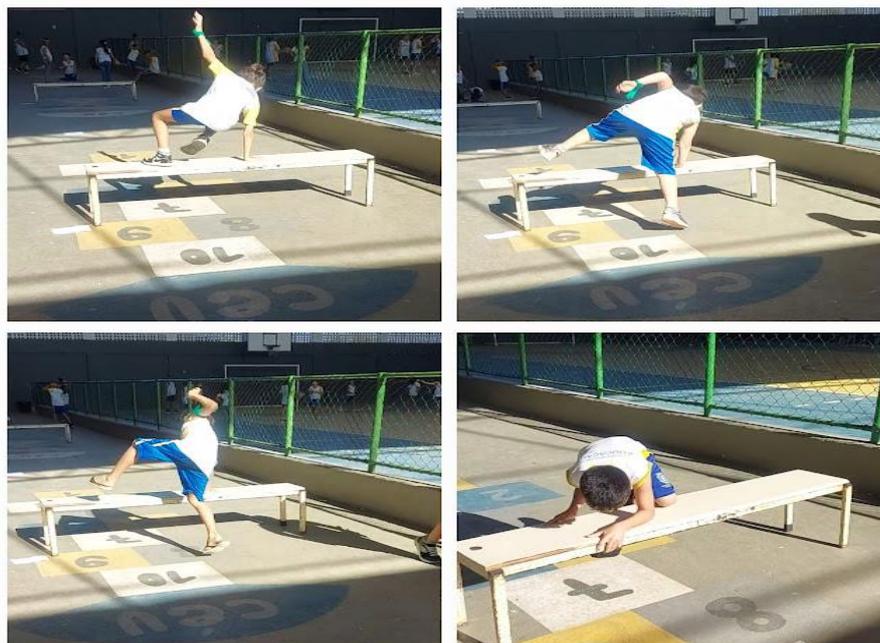
Fonte: Acervo da pesquisadora.

O próximo grupo, azul (*safety vault*), sugeriu que usássemos os bancos do refeitório, como fizemos na aula de circuito. Destaquei a complexidade do movimento e a concentração para conseguirem fazê-lo. Marcos, aluno que apresenta um espírito de liderança incrível e que ao mesmo tempo incomoda os/as colegas da turma em alguns momentos, manifestou, logo no início, o desejo por ser o primeiro a fazer o movimento: “*Sou o primeiro*”. Retomei o assunto sobre respeito, esperar a vez, ter paciência para, futuramente, esse fato não gerar conflitos entre o grupo.

Paula, aluna autista, foi questionada sobre o que achou ou sentiu durante a execução dos movimentos. Ela apenas acenou com a cabeça com um sinal de positivo. A ideia é que ela interagisse com a turma e pudesse dizer algo a respeito de sua experiência. Grandin e Scariano (2010) afirmam que a maioria das pessoas com autismo consegue entender o que lhes é dito, embora frequentemente enfrentem desafios internos que dificultam ou bloqueiam a expressão de suas respostas. Determinado tempo depois, indagando-me e recordando esse fato, alguns pensamentos pairavam em minha cabeça. Talvez seja esse o fato que fez com que Paula tenha preferido dar sua resposta por meio de um gesto. Sendo assim, o momento vivido após essa aula me levou a entender o quanto é preciso investir em situações que irão proporcionar à Paula (autista) momentos para que ela se sinta confortável no seu percurso de aprendizagem.

Em seguida, estabeleci com os/as estudantes o compromisso de zelar pela segurança individual e do grupo, testificando sempre antes de realizar qualquer movimento, nas situações de risco presentes, e maneiras de reduzi-los (Armbrust, Pereira, 2017).

Imagem 15 – Experimentação do movimento *safety vault*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O grupo 4, amarelo (*lazy vault*), também utilizou o banco do refeitório para realizar o movimento. Como exposto anteriormente, a escolha dos equipamentos usados para essa aula partiu sempre da lógica de vasculhar situações, estruturas e artefatos disponíveis na nossa escola, articulando algumas adaptações dos materiais.

Pedro fez parte desse grupo e a todo momento esteve eufórico na realização dos movimentos, independente da complexidade de alguns: “Tia, posso fazer do meu jeito?”. O planejamento sempre buscou apresentar as PCAs de maneira lúdica e adaptada, a fim de explorar novos movimentos corporais, proporcionar uma aprendizagem prazerosa às crianças, respeitando a diversidade (Pereira; Armbrust, 2010).

Vale evidenciar que, como fui eu que fiz as filmagens e as fotos dos encontros, alguns momentos não foram possíveis de serem registrados. Lembrando que a turma tem 25 alunos/as, nesse dia em específico, uma das aulas foi realizada com mais duas turmas na quadra, o que dificultou ainda mais os episódios de gravação, devido à agitação da turma. Como exemplo, esse movimento *lazy vault* não foi registrado por meio de vídeos e fotos.

O grupo 5, preto (*climb*) “subir na parede”, aguardava a vez com muito entusiasmo: “Professora, vamos escalar o palco!”, “É da nossa altura” (fala de

alunos/as). Dentro do ginásio, a única parede que daria para escalar seria realmente a do palco, pois todas as outras eram bastante altas. No espaço externo ao ginásio também não havia nenhuma parede disponível para tal prática, sendo assim, concordei com o grupo, uma vez que os riscos seriam controlados.

Imagem 16 – Experiência com o movimento *climb*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após os grupos vivenciarem todos os movimentos propostos do *parkour*, iniciou-se o rodízio. Cada grupo teve 10 minutos para experimentar os movimentos de cada estação, o/a aluno/a que tinha mais habilidade ajudava o/a que tinha menos habilidade na execução e assim por diante, visto que, como instrumento de aprendizagem, utilizei os “grupos operacionais” (Venâncio *et al.*, 2017).

Os/as estudantes que apresentaram menos habilidade recebiam ajuda dos/as demais integrantes do grupo. Pedro, aluno com PC, realizou todos os movimentos de maneira adaptada, e as sugestões para as adaptações sempre partiram dos/as alunos/as: “*Pedro, senta no banco para atravessar suas pernas*” (fala dos/as alunos/as). Nos movimentos *lazy* e *safety vault* e no *climb*, subiu e desceu a parede com auxílio de uma cadeira: “*Vamos usar as cadeiras*” (fala da aluna). O mesmo aconteceu com os/as alunos/as que se sentiram inseguros/as na realização de algum movimento. Essas adaptações foram sugeridas pelas crianças, quando percebiam dificuldades nos/as alunos/as: “*Pro Pedro subir tem que ter um banco ou*

cadeira”, “O Bruno também não consegue, tia” (fala dos/as alunos/as). Na ocasião, é importante que, se preciso, o/a professor/a realize a mediação da situação, estimulando a reflexão e possíveis resoluções de problema.

Por fim, os/as estudantes foram convidados/as a realizar os movimentos com os braços amarrados e com vendas nos olhos, a fim de simular a vivência do *parkour* em pessoas com deficiência: sem os braços (amputados) e cegos. Logo, os/as alunos reagiram à proposta com euforia. Entreguei uma venda e uma fita de TNT para cada grupo. Eles/as teriam que alternar entre ser o/a guia do cego e experimentar o movimento sem enxergar. O mesmo aconteceu com os/as alunos/as com os braços amarrados para simular uma pessoa amputada.

Para isso foram feitas algumas indagações: É possível uma pessoa cega fazer *parkour*? E uma pessoa sem os braços? Os/as alunos/as tiveram que pensar em várias maneiras de adaptar os movimentos, de ajudar o/a outro/a, a fim de ressignificar a prática do *parkour* no ambiente escolar, respeitando a diversidade.

As autoras Baleotti e Del-Masso (2008, p. 33) reforçam a ideia de que “[...] é preciso estimular e incentivar o pensamento e a busca para conhecer o que nos é desconhecido”, ou seja, é preciso experimentar o mundo que cerca a pessoa com deficiência para que, talvez assim, possamos compreender a importância de respeitar o/a outro/a, de se colocar no lugar do/a outro/a.

Imagem 17 – Experiência com os movimentos do parkour vendados/as e com os braços amarrados



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para encerrar o encontro nesse dia, fiz uma roda de conversa, com o objetivo principal de proporcionar um momento de reflexão em relação às experiências vividas por eles/as, os desafios sensoriais e sociais pelos quais as pessoas com deficiência passam para poderem se envolver em uma aula de PCAs. Os relatos foram vários: *“Muito difícil fazer a aula sem ver”*, *“Achei que seria mais difícil”*, *“Para mim o mais difícil foi fazer o rolamento com os braços amarrados”*, *“Já para mim foi subir na parede”* e *“Para mim foi a comunicação com a dupla, ele não me entendia e eu não entendia ele”* (fala de alunos/as).

Nota-se que cada criança teve sua opinião, sua experiência positiva ou negativa. Cada um/a foi criando maneiras de transmitir a informação, a comunicação. Todos/as que se sentiram com vontade puderam relatar ao grupo o que sentiram, o que pensaram ao se colocarem no lugar do/a outro/a. Essa atividade foi bastante rica em inúmeros pontos.

Aulas 07 e 08: Minicircuito de *parkour* com obstáculos fixos na praça, enfatizando a diversidade, o respeito e a empatia

Data: 01/09/2023

Local da aula: Praça da Barra

Tempo da aula: 100 min (2 horários)

Talvez essa tenha sido, até aqui, a aula mais aguardada pelos/as alunos/as e por mim. Afinal, o ambiente a ser explorado nesse dia seria bem diferente do local onde são realizadas as aulas de EF no dia a dia. Para que essa aula acontecesse, foi necessário enviar um bilhete para os/as responsáveis dos/as estudantes comunicando que, nesse dia, a aula aconteceria na praça da Barra, que fica localizada em frente à escola, sendo preciso apenas atravessar a rua.

A professora regente da turma e a de educação especial foram convidadas a participar da aula, como forma também de acompanhar e me auxiliar nesse encontro fora da escola. Tendo em vista que são muitos/as alunos/as eufóricos/as por uma aula na praça, mais uma vez foi pedido à professora regente permissão para ceder uma aula, pois apenas uma aula de EF não daria tempo para realizar o encontro.

Reuni os/as estudantes para conferir quantos haviam levado as autorizações de saída. A professora regente já estava recolhendo as autorizações nas aulas anteriores, pois as crianças têm o hábito de esquecer de pedir para assinar ou levar para escola, sendo assim, todos/as os 23 alunos/as presentes foram. Fiz alguns combinados, a fim de me respaldar perante os/as alunos de possíveis eventos que poderiam gerar conflitos.

Iniciei a aula lembrando os movimentos do *parkour* que fizemos na aula anterior, ressaltando que os obstáculos para essa aula seriam fixos, diferentemente dos outros encontros em que usamos apenas obstáculos móveis. O primeiro movimento que foi proposto foi o *lazy vault*, para isso, solicitei à turma que pensasse em locais na praça onde esse movimento poderia ser realizado de maneira segura.

Sendo assim, os/as alunos/as sugeriram de imediato os bancos da praça: “Tia, vamos usar os bancos”, “Eles são mais largos do que os que usamos na escola” (observações feitas pelos/as estudantes). Após essas colocações, validei os bancos da praça como obstáculos fixos para realização do movimento.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O segundo movimento foi o *safety vault*. Como ele também pode ser realizado em bancos, permanecemos utilizando os bancos da praça. Todos/as foram estimulados/as a participar da atividade de forma variada. Os/as estudantes que se sentiram inseguros/as ou com dificuldade fizeram os movimentos sentados/as.

Imagem 19 – Experiência com o movimento *safety vault* na praça



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A proposta de realizar e experimentar os movimentos do *parkour* na praça foi planejada para que os/as alunos/as pudessem fixar melhor em suas memórias práticas desconhecidas por eles/as até o momento. Uma vez que vivenciar aulas de

PCAs em espaços públicos, de acordo com Dias (2007), em sua essência, representam áreas propícias para expressão criativa, atendendo aos interesses coletivos da população em ambientes ao ar livre. Por outro lado, em relação às crianças PCDs, é importante que elas ocupem os equipamentos públicos das cidades. A fruição por PCDs desses espaços públicos, além da relevância da experiência pessoal em si, é importante, pois impõe rever esses espaços que, em sua grande maioria, não são pensados para PCDs.

O movimento seguinte foi o rolamento: “*Vamos usar a grama*” (fala de um aluno). Vasculhei a grama para me certificar de não haver nenhum formigueiro e nem fezes de animais, como cães ou gatos. Tudo certo, partimos, então, para o movimento. Algumas crianças quiseram fazer a cambalhota. Pedro solicitou ajuda: “*Gente, me ajuda aqui*”. Com receio de ele machucar o pescoço, ou algo desse tipo, nós o ajudamos. Interessante perceber como Pedro se sentia à vontade para pedir ajuda. Talvez porque o ambiente criado de acolhimento o deixasse confortável.

Imagem 20 – Experimentação de Pedro executando o rolamento



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade seguinte desse encontro foi o movimento *precision jump*: “*Já sei, podemos fazer na fonte, tá vazia*” (fala de um aluno). A distância entre uma fonte e outra era pequena, o que dava, sim, para usarmos e saltarmos de um lado ao outro. Porém um lado era mais alto que o outro, e isso poderia gerar algum risco na

travessia. Sendo assim, concordei, mas com o auxílio das professoras. Um/a aluno/a de cada vez foi atravessando, tendo os riscos controlados. Bruno (aluno autista) travou na sua vez, suas mãos suavam e tremiam, muito provavelmente estava inseguro e com medo. Fomos o acalmando e incentivando para que ele concluísse a travessia: “*Calma, Bruno, respira*”, “*A tia tá segurando sua mão, confia nela*” (fala de alunos/as). Por meio de muito incentivo dos/as alunos/as, Bruno fez a travessia.

Diante das trocas de estímulos feitas pelos/as alunos/as, observei que essa experiência ecoava com certos apontamentos de Vygotsky (2008), ao abordar que a linguagem serve como uma ferramenta social para a interação, sendo por meio dela e da troca com os/as outros/as que um/a indivíduo tem a oportunidade de realizar seu potencial e se desenvolver plenamente.

Apresentar esses desafios ou ajustá-los ao contexto escolar pode ensinar os/as alunos/as a lidar com as complexidades da convivência em grupo, ou em dupla, promovendo a ideia de apoio mútuo em situações de necessidade. Em nosso atual cenário, isso se mostra crucial, contribuindo para o equilíbrio emocional das crianças.

Imagem 21 – Experiência com o movimento *precision jump e landing*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para finalizar, como não havia paredes para executarmos o *climb*, convidei os/as estudantes a pensar em um minicircuito de aventura com as possibilidades que a praça nos ofereceu: “*Podemos subir naquele banco que fica ao redor da árvore*”, “*Depois saltar os bancos e fazer o rolamento*” (fala de alunas). A praça se tornou uma imensa cidade, com prédios por todos os lados. As crianças se

imaginaram saltando e escalando os prédios como se fossem verdadeiros/as atletas de *parkour*. Vygotsky (2008) evidencia que atividades lúdicas fomentadas pela imaginação desempenham um papel crucial no aprendizado das crianças, pois elas exploram novas formas de interpretar o ambiente social.

Quando o/a professor/a colabora com os/as alunos/as na construção das práticas de uma atividade, gerenciando conflitos para manter o dinamismo e proporcionar igualdade de oportunidades a todos/as os/as participantes, os/as estudantes percebem que a democracia envolve renúncias, participação coletiva, decisões conjuntas, a fim de alcançarmos benefícios para todos/as, em vez de favorecer uma pessoa em específico ou um grupo (Finardi; Ulasowicz, 2022).

Imagem 22 – Experimentação do *parkour* na praça da Barra



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Perante este relato, salienta-se a importância de se desenvolverem atividades inclusivas no contexto escolar, proporcionando às crianças sem e com deficiência o acesso aos mais diversos conteúdos da cultura corporal de movimento, abrangendo a aventura.

O sentido que esse encontro representou para a turma, principalmente por ter sido uma aula fora do ambiente escolar, foi de imensa relevância para o trabalho em conjunto. É fascinante como a visita à praça pôde transformar nossa perspectiva, abrindo portas para uma nova maneira de interagir com o ambiente urbano, estimulando uma vivência mais reflexiva e sensorial.

Aula 09: Nas manobras do *skate*

Data: 26/09/2023

Local da aula: Sala de aula

Tempo da aula: 50 min (1 horário)

A aula teve início com a explicação para a turma do tema e dos objetivos do encontro desse dia. O tema foi exposto por meio do vídeo²¹ “As partes que compõem um *skate*” e abordei também a importância dos equipamentos de segurança, como capacete, cotoveleiras e joelheiras, a fim de diminuir os impactos com possíveis quedas. Salientei, por meio do vídeo²² “Breve documentário de Rayssa Leal, a Fadinha”, com o título: “Essa é a humilde vida de Rayssa Leal a Fadinha”, o início de sua carreira, bem como as dificuldades que ela encontrou durante a prática do *skate*, por ser uma menina.

O vídeo²³ a seguir foi do atleta paralímpico “Ítalo Romano”, o qual não tem as pernas. As crianças ficaram impressionadas com a habilidade de Ítalo ao executar as manobras no *skate*: “*Como ele consegue fazer isso?*”, “*Nossa, ele deve ter se machucado com esse tombo*” (fala de alunos). Aproveitei a oportunidade e entrei no assunto, a fim de desmistificar a visão de que o *skate* é uma prática perigosa. Portanto, deixei claro para eles/as que toda prática pode manifestar riscos e temos o dever de estar preparados/as para lidar com eles, por isso, é fundamental o uso de equipamentos de segurança.

Foi proposto uma reflexão sobre o que assistimos e o quão desafiador é para aqueles/as atletas seguirem suas carreiras, devido a fatores sociais – como gênero, no caso de Rayssa, e pessoa com deficiência, no caso de Ítalo –, alcançarem o sucesso. Os dois vídeos tiveram objetivo de levar aos/às alunos/as todas as potencialidades do *skate* como prática corporal, da mesma forma abordar as questões do respeito à diversidade, assegurando que as PCAs são para todos/as.

Destaquei também as várias maneiras de se deslocar sobre o *skate*: sentado/a, de barriga, de joelhos e em pé; além de realçar também a notoriedade da

²¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rfgBk3pcTek>.

²² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nsRWnaHV0g4>.

²³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mnqBXSjNtE8>.

inclusão de todas as pessoas nas práticas corporais. Alguns/as alunos/as lembraram que, nas olimpíadas de 2020, o *skate* esteve presente pela primeira vez: “*Tia, eu vi um vídeo no youtube do skate nas olimpíadas*” (fala de uma aluna). Aproveitei para falar que nem todas as pessoas têm acesso ao *skate*, por isso a importância de levá-lo ao chão da escola.

Com o propósito de realizar esse encontro, me deparei com a primeira despesa (nada incomum a professores/as): comprar os *skates* de dedo²⁴.

Sendo assim, dei abertura à turma para falar sobre suas experiências com o *skate* de dedo. Apenas três alunos/as disseram possuir *skate* ou ter tido contato com ele, então solicitei às crianças que compartilhassem os movimentos os quais eles/as sabiam, pois os conhecimentos que eles/as carregam são fundamentais para serem compartilhados na aula. De acordo com Giroux (1997), é preciso associar os saberes dos/as alunos/as com a finalidade pedagógica.

A seguir, os/as estudantes se dividiram em duplas, pois não tínhamos *skate* para todos/as. Brincamos e dialogamos sobre explorar diferentes formas de utilizar materiais como *skate* de dedo para significar e ressignificar as brincadeiras com o conteúdo PCAs. Foi muito divertido e estimulante: “*Eu sei fazer a manobra ollie*”, “*Vamos usar essa tábuas como rampa*” (fala de alunos/as).

Uma das alunas, Jéssica, sugeriu que, para a próxima aula, além dos *skates*, quem tivesse patins e patinete pudesse levar, alegando que seriam equipamentos sobre rodas. Diante da sua justificativa, concordei com a aluna e autorizei as crianças a levarem. Assim sendo, reforcei com a turma que para a próxima aula seria necessário levar os equipamentos para que a aula pudesse acontecer.

Desse modo, eles/as vivenciaram manobras com *skate* de dedos e suas possibilidades de deslocamentos e de se expressar para além da posição em pé. Para encerrar, os/as estudantes criaram e recriaram minicircuitos com o *skate* de dedo, que é visto por algumas crianças como um brinquedo, possibilitando, assim, infinitas maneiras de brincar. Segundo Araújo e Chicon (2020), a EF proporciona à criança a exploração de diversas expressões corporais, destacando a dimensão lúdica como princípio orientador. Em outras palavras, os movimentos e práticas

²⁴ Mesmo a escola tendo recursos para comprar os *skates* de dedo, preferimos comprar, pois tínhamos a possibilidade de utilizá-los em outras escolas.

corporais devem ser embutidos de sentido e intenção, evitando atividades sem propósito.

Imagem 23 – Experiência com brincadeiras com *skate* de dedo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Aulas 10 e 11: *Skate*, patins e patinetes: possibilidades de se locomover sobre rodas

Data: 17/10/2023

Local da aula: Quadra da escola

Tempo de aula: 100 min (2 horários)

Para acontecer esse encontro, tive que superar algumas barreiras, desde a concepção até a sua organização. Antes de descrever os momentos desse encontro, cabe aqui a informação de que a quadra esteve ocupada durante duas semanas com jogos escolares do município. Vale frisar que o município de Marataízes-ES não conta com quadra ou ginásio para realização dos jogos escolares municipais, portanto, sempre que há eventos desse tipo, utiliza-se a quadra da escola “José Marcelino”. Por esse motivo, tive que reagendar a aula várias vezes e isso gerou nos/as alunos/as sentimentos de impaciência e agonia.

Sendo assim, pedi à professora regente da turma uma aula anterior a de EF para que pudéssemos ficar um tempo maior na quadra. Comecei o encontro avaliando a aula anterior sobre *skate* de dedo. Foi possível observar que todos/as gostaram e se divertiram com a aula: “Tia, pedi minha mãe pra comprar um pra mim” (fala de um aluno). Relembrei também as partes que compõem um *skate*.

No que se refere aos equipamentos das PCAs, a escola não os possui, e a unidade escolar naquele momento tinha outras prioridades em seu orçamento. Por isso, solicitei aos/as alunos/as que quem tivesse *skate* pudesse levar para essa aula. Vale ressaltar que Jéssica, aluna da turma, sugeriu que os/as colegas levassem também patins e patinetes, a fim de aumentarmos as possibilidades de vivências sobre rodas.

No dia marcado para acontecer a aula (29/10/2023) um dos alunos que se comprometeu a levar seu *skate* não foi à escola, alegando estar passando mal. Prevendo que pudessem acontecer alguns imprevistos, me adiantei e pedi a uma aluna de outra escola o *skate* emprestado. Como utilizo a moto para me deslocar de um município a outro, teria pela frente mais um desafio, carregar o *skate* na moto num percurso de aproximadamente 40 km. Amarrei o *skate* na moto com cordinhas e, ao chegar à EMEF “José Marcelino”, deparei com o *skate* faltando o *truck* e as rodinhas (partes do *skate*). Sendo assim, sem os dois *skates*, ficou inviável realizar as intervenções neste dia, dessa forma, marquei para próxima aula.

Conversei com a aluna sobre o ocorrido e me comprometi a comprar outro *skate* ou consertá-lo, seria injusto se ela saísse no prejuízo. Não obtive sucesso para consertá-lo, pois o rapaz da loja alegou que sairia no mesmo valor e era mais prudente da minha parte comprar outro, ou seja, tive mais uma despesa.

Levei também para a aula, dois capacetes, dois pares de joelheiras e cotoveleiras como equipamentos de segurança. Finalmente aconteceria nossa tão esperada aula de práticas com *skate*, patins e patinete. Tínhamos, então, três *skates*, três patins e três patinetes.

Posteriormente a esse momento inicial de orientações, iniciei com um exercício de equilíbrio estático, superfície instável e móvel, relacionando a um contexto de aventura, sobre uma garrafa pet com água e uma prancha de madeira simulando um *skate*. Os/as estudantes seguraram na grade lateral da quadra como apoio.

Imagem 24 – Experimentação com os exercícios de equilíbrio sobre a prancha



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além disso, esse contato visa aprimorar a preparação dos/as participantes antes de se aventurarem no solo liso, com o intuito de reduzir os riscos até alcançarem, com sucesso, a habilidade de se locomoverem sobre o *skate*.

Realizamos as atividades propostas para esse encontro partindo do princípio de que os/as alunos/as deveriam pensar em maneiras de se locomover sobre o *skate*. Devido à pouca quantidade de *skates* e a numerosa turma (25 alunos/as), esse processo, que é um tanto simples, durou uma aula inteira: “*Tia, tem aluno correndo pra lá e prá cá*”.

No entanto, enfrentar a espera ociosa em filas é uma realidade e é crucial que os/as educadores/as reconheçam que, diante do cenário das nossas escolas públicas, solucionar esse problema é desafiador. Isso decorre de uma abordagem política que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, resultado das salas de aula cheias. Essa situação não apenas complica o trabalho dos/as professores/as, mas também prejudica o processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

Adicionalmente, é importante considerar que aqueles/as que não estavam utilizando os *skates*, os patins e os patinetes tiveram a chance de observar e

apreciar seus/as colegas. Isso destaca a importância de garantir, na escola, recursos materiais em quantidade adequada para promover um ambiente propício ao desenvolvimento das aulas.

Tematizamos, problematizamos e dialogamos sobre as possibilidades de “andar” de *skate*, por meio de várias maneiras, trazendo significados aos conhecimentos do mundo do *skate* para as aulas de EF. É maravilhoso ver como as crianças podem encontrar maneiras criativas e divertidas de interagir com o *skate*: “*Parece que eu tô voando*” (fala de uma aluna). De acordo com Finardi e Ulasowicz (2022), as crianças olham o *skate* e o veem como um brinquedo. Brincar de formas diferentes é uma demonstração de como a infância é repleta de criatividade e diversão.

Imagem 25 – Experiência com a possibilidade de locomoção sobre o *skate*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Sendo assim, todos/as os/as estudantes andaram de *skate* sentados/as, de barriga e em pé, na dinâmica de um/a aluno/a ajudar o/a outro/a. Os patins e o patinete também foram usados como ferramentas de diversão, dessa forma, as crianças foram revezando os equipamentos, a fim de todos/as vivenciarem as práticas sobre rodas. Foram apresentadas aos/às estudantes situações que estimulam a solução de desafios e problemas, procurando integrar essa prática corporal a uma variedade de saberes e objetivos educacionais (Pereira; Armbrust,

2010).

A partir da formação de duplas, pudemos observar o quão fundamental é confiar na sua dupla, assim como o cuidado que todos/as devem ter uns/umas com os/as outros/as, a fim de que possam ir, experimentar a prática e retornar com segurança.

Procuramos cultivar em todos/as os/as alunos/as a valorização do autocuidado e do cuidado mútuo, promovendo habilidades de reflexão, planejamento e trabalho em equipe: “*Tô com muito medo*” (fala de Bruno), “*As mãos dele estão suando*” (fala de uma aluna). Mesmo com todo medo e insegurança, Bruno foi do seu jeito. De acordo com Inácio (2006), a busca pela superação pessoal, o risco, a vertigem ocupam papel central nas práticas corporais de aventura, diferenciando essa expressão da cultura corporal de outras abordagens mais focadas no aspecto competitivo.

Imagem 26 – Experimentação com *skate*



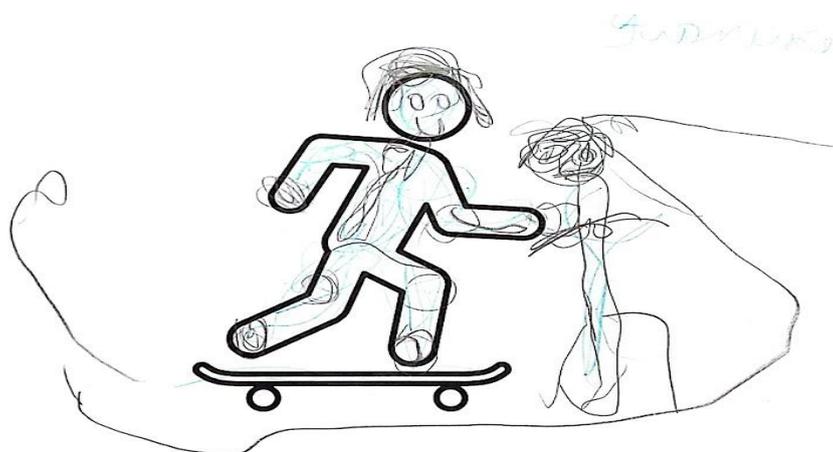
Fonte: Acervo da pesquisadora

Os/as estudantes estavam superansiosos/as para o momento que iam poder andar de patins e patinete: “*Tia, não vamos andar com os patins?*” (fala de uma aluna). Com o tempo escasso dessa aula, combinamos com os/as alunos/as que poderíamos fazer um minicircuito com os equipamentos em apenas 10 minutos. Todos/as concordaram e demos continuidade às experiências.

Para finalizar nossa aula, os/as alunos/as deviam, como avaliação,

completar o desenho de uma pessoa em cima de um *skate*. Foram convidados/as também a pintar e criar um cenário para a imagem. Bruno (autista), sempre curioso e inseguro, desenhou-se sobre o *skate* segurando nossas mãos. Segundo ele, mesmo com todo medo que estava sentindo, após segurar nas nossas mãos, sentiu-se seguro e se deslocou sobre o *skate*, como se observa na imagem abaixo.

Imagem 27 – Experiência com o desenho feito pelo aluno Bruno andando de *skate*



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na sequência, algo que não pôde passar despercebido, foi o envolvimento das crianças durante o encontro. A relação de trocas de saberes no decorrer desse processo oportunizou a reflexão e a superação da diferença nesse contexto no qual os/as estudantes estão inseridos/as. Segundo Freire (2013, p.37), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim, mesmo com todos os imprevistos iniciais para que esse encontro pudesse acontecer, a atividade transcorreu sem incidentes e conseguimos enfrentar as adversidades que surgiram. Os/as alunos/as foram questionados/as sobre os desafios vivenciados: Quantos/as poderiam subir por vez no *skate*? É possível se locomover sobre o *skate* somente em pé? Quais foram as sensações ao “andar” no *skate*? Que tipo de cuidado devo ter ao subir em um *skate*? Após o levantamento dessas questões, obtivemos alguns relatos: “Senti tremedeira e medo”, “É bom ter

atenção quando subir no skate” (fala de alunos), *“Eu não senti nada”* (fala de Paula, aluna autista).

Em face da resposta de Paula em relação ao seus sentimentos ao “andar” de *skate*, sentimo-nos um tanto incomodadas e começamos a refletir se realmente a aula teria sido prazerosa e divertida para os/as alunos/as, pois nos esforçamos para planejar e executar esse encontro, a fim de oportunizar aos/às estudantes viver experiências até então desconhecidas para alguns/algumas. Por isso tivemos receio de que a atividade não tivesse cativado as crianças.

Todavia, para alguém com autismo, o excesso de estímulos pode ser percebido como uma experiência angustiante, desencadeando reações intensas de desconforto, por exemplo, diante de uma situação comum (Chicon; Sá; Muraca, 2023). No entanto, por outro lado, passamos a analisar também sua dificuldade com a comunicação verbal que, em muitos momentos, pode se tornar um empecilho para a compreensão das pessoas.

As autoras Grandin e Scariano (2010) apontam que a exploração dos estímulos sensoriais, quando combinada com a capacidade da pessoa com autismo de gerenciar seu entorno, pode se transformar em uma experiência gratificante para o autoconhecimento e a interação social. Elas nos dizem, ainda, que nós, professores/as de EF, podemos, por meio da nossa prática, alterar as características do autismo de organizar suas formas de ser e estar no mundo.

Diante desse parecer dos/as estudantes e do clima lúdico e alegre que partilhamos durante o encontro, nota-se que essa experiência ecoou com algumas observações feitas por Neira (2014), que pondera que, por meio do processo educativo e da leitura de mundo ao seu redor, é possível inspirar mudanças nas formas de relacionamentos existentes entre seus pares.

4.3.3 Eixo temático 3: Práticas corporais de aventura na natureza articuladas a práticas inclusivas (escalada, surfe e *slackline*)

“Quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil.”
(Filme *Extraordinário*)

Aula 12: Introdução à escalada

Data: 20/10/2023

Local da aula: Sala de aula

Tempo de aula: 50 min (1 horário)

Essa aula teve como objetivos: apresentar as possibilidades de escalada para os/as alunos/as através de vídeos e imagens; expor o meio que caracteriza a escalada, como vertigem, superação e desafios; conhecer elementos básicos da escalada por intermédio de vídeos e mapear os possíveis locais de escalada no ambiente escolar.

Iniciamos com um momento de conversa sobre a dinâmica da aula. Apresentamos aos/às estudantes o vídeo²⁵ “Equipamentos de escalada”, que fez uma breve introdução sobre o assunto e abordou a escalada na natureza e *indoor*. Sobre a escalada *indoor*, o vídeo apresentou os tipos: a *top rope*, com paredes de no máximo 15 m, e a corda com mosquetão de freio é feito automático; a *boulder*, que não utiliza equipamentos de segurança, mas utiliza colchões para amortecer possíveis quedas, tem no máximo 4 m; e a *escalada guiada*, que usa equipamentos de segurança e um instrutor acompanha. As crianças foram questionadas se haviam feito algum tipo de escalada, e apenas dois alunos já tinham feito em um parque de diversões.

Ressaltamos aos/às alunos/as que, para nossas aulas, utilizaríamos a escalada *boulder*, em razão de esse tipo de escalada não necessitar de equipamentos de segurança, como cordas e cadeirinhas, usando somente colchões para amortecer possíveis quedas. De acordo com John Gill (2023), matemático e escalador americano, isso reduz os custos, pois as paredes mais baixas diminuem os riscos para os/as estudantes, favorecendo também a aceitação da comunidade escolar.

O segundo vídeo²⁶, intitulado “Desafiando limites”, é uma reportagem do Balanço Geral de Santa Catarina, que exibiu um projeto voltado para a escalada

²⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zIK7e6UFOSc>.

²⁶ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xUpGVW_DDL0.

para pessoas com deficiência (cadeirantes, amputados e deficientes intelectuais). Nesse momento, conversamos com a turma sobre as infinitas maneiras de escalar, independente da condição física ou intelectual. O terceiro e último vídeo²⁷, intitulado “Escalada”, abordou os equipamentos de segurança necessários, como: cadeirinha, mosquetões, cordas, fitas, entre outros.

Seguimos com a turma para um passeio pela escola com um olhar diferente sobre possíveis locais de escalada. A primeira parada e sugestões dos/as alunos/as foi escalar a árvore que, por sinal, é a única que tem dentro do ambiente escolar e oferece uma imensa sombra. Ressaltamos que a árvore, a princípio, não seria usada como instrumento de escalada, mas que podíamos pensar em algumas possibilidades. Os/as alunos/as destacaram também a parede do ginásio, bem como as arquibancadas da quadra, todos locais bem altos, o que exigiria ter materiais de segurança, os quais a escola não possuía.

Conduzir essa avaliação em parceria com os/as alunos/as possibilitou uma compreensão mais abrangente dos riscos envolvidos e das maneiras de mitigá-los. Isso não apenas se aplica às aulas de escalada, mas também aos momentos de lazer durante as atividades cotidianas escolares e além delas.

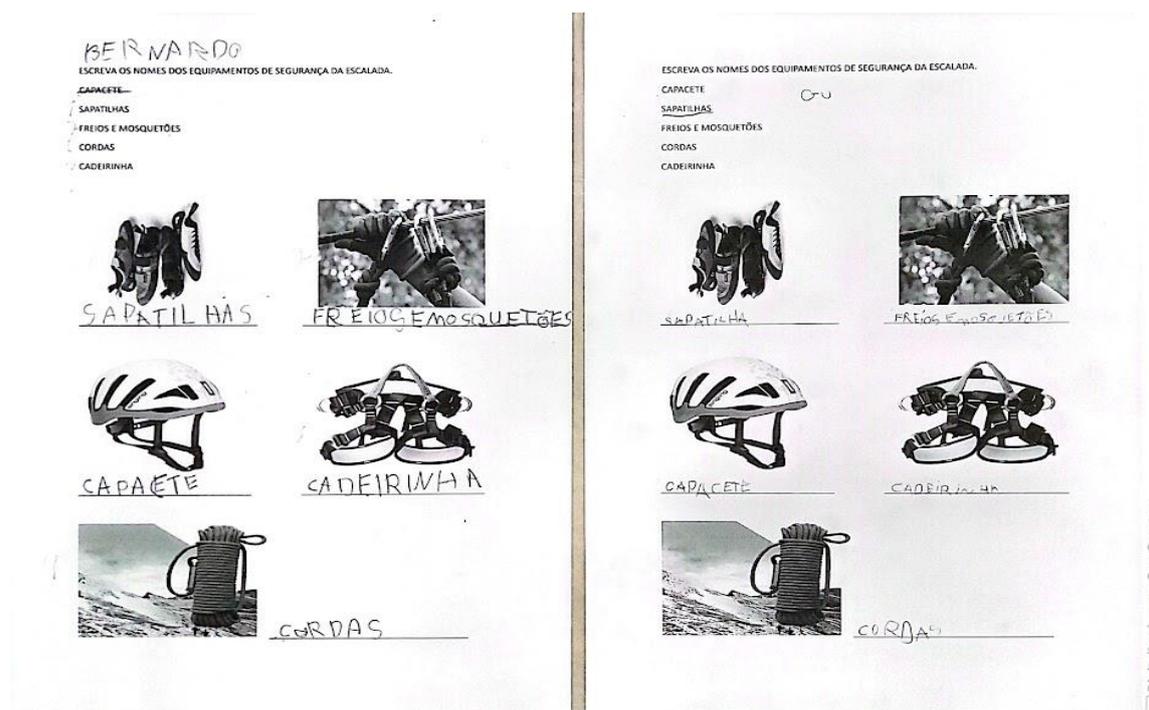
A inspetora da escola notou nossa movimentação e sugeriu que usássemos os paletes que estavam guardados nos fundos da instituição. Fomos até lá para verificar as condições do material. A princípio a ideia era fixar os paletes na parede dentro do ginásio, para isso teríamos que ter furadeira e parafusos. Sendo assim, ficamos de procurar alguém que pudesse fazer esse serviço, pois nem a escola nem nós tínhamos os equipamentos para instalação da nossa “parede de escalada”. É evidente que a disponibilidade de espaços e materiais viabiliza a inclusão da escalada nas escolas, no entanto, uma aula vai além de equipamentos, sendo essencial a escolha de estratégias e metodologias apropriadas (Pereira; Armbrust, 2017).

O intervalo dessa aula até a próxima seria de quatro dias, isto é, tempo necessário para construir a parede de escalada. O rapaz que faz serviço no nosso prédio se prontificou a instalar a “parede de paletes” e cobrar um valor simbólico, já que seria para um trabalho na escola.

²⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TJ4VarYvt2U&t=36s>

Retornamos para a sala, e os/as estudantes receberam o convite de realizar uma atividade com o propósito de identificar os equipamentos de segurança da escalada, como forma de registro e para fixar melhor em suas memórias as experiências com a escalada.

Imagem 28 – Experimentação com as atividades sobre escalada



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como podemos observar nas imagens acima, os/as alunos/as tiveram como proposta de avaliação identificar o equipamento de segurança e colocar seu respectivo nome. Nesse encontro, notamos que os/as estudantes demonstraram grande interesse pela escalada, com todos/as participando ativamente da aula.

Aulas 13 e 14: Diversas maneiras de escalar no ambiente escolar

Data: 24/10/2023

Local: Quadra da escola

Tempo de aula: 100 min (2 horários)

A aula desse dia foi realizada na quadra da escola. Por ser terça-feira, teríamos, como de costume, que dividir a quadra com mais duas turmas do

fundamental II, de modo que o espaço estaria bastante cheio.

Sendo assim, como a aula anterior à de EF seria de Inglês, combinamos com a professora a possibilidade de os/as alunos/as se ausentarem da aula por alguns minutos, um grupo de cada vez, para realizar a escalada na quadra. Após a atividade, retornariam para sala de aula. Lembramos que a turma estava dividida por grupos, que denominamos de “operacionais”, com cinco integrantes cada grupo, desde a vivência do *parkour*, e essa estratégia tende a proporcionar a interação dos conhecimentos entre os/as estudantes.

Ressaltamos com os grupos as possibilidades de escalada no espaço escolar sugeridas por eles/as na aula anterior, como também quais de fato seriam viáveis, levando em consideração os riscos e os cuidados que devemos ter ao pensarmos em estratégias de escalada.

No primeiro momento, partimos para experimentar algumas vivências. Todos os grupos sugeriram escalar no chão, como havíamos feito no circuito: *“Tia, podemos fazer como da outra vez, colar os TNTs no chão e simular uma escalada!”* (fala de uma aluna). Como desafio, propusemos a eles/as, ao invés dos TNTs colados no chão, que fizessem desenhos com giz ou colassem fitas adesivas. Assim, cada grupo poderia idealizar a sua escalada.

Os grupos construíram, então, um esqueleto de “montanha” para ser escalada e deram nomes, como, por exemplo, *“Pico da Barra”*, *“Monte litoral”* e *“Colina JM”*. Todos/as foram convidados/as a simular subidas como os/as escaladores/as, apresentando bem a mobilidade de pernas e braços.

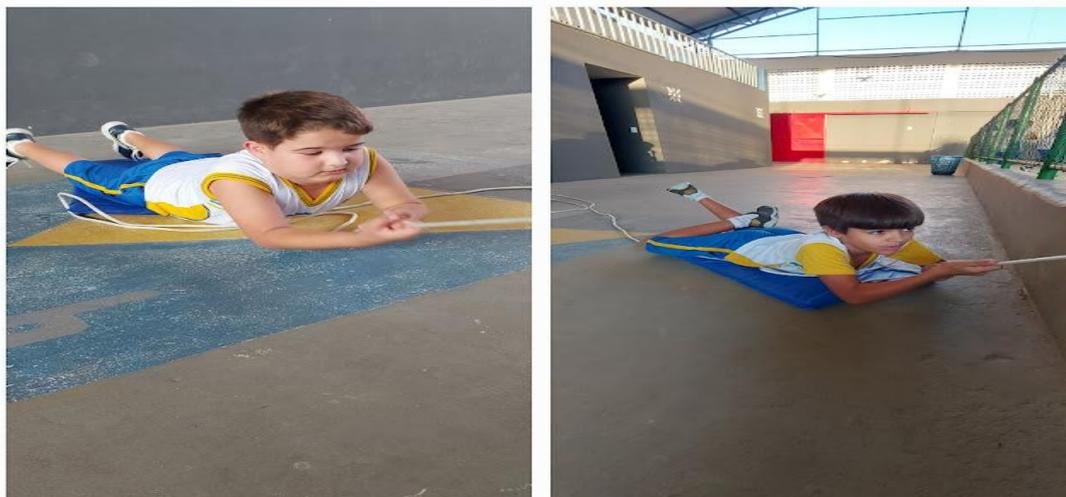
A escalada no chão é realizada em quatro apoios e tem por objetivo atravessar o trajeto seguindo as orientações dos desenhos das agarras ou por cores. Somente aqueles pontos determinados por eles/as seriam os pontos de apoio dos pés e mãos para a travessia.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Buscamos a colaboração dos/as estudantes em várias ocasiões, incentivando-os/as a serem participantes ativos/as na construção do conhecimento durante determinadas situações. Aquele/a aluno/a que se dispersava por algum motivo era convidado/a a retornar para atividade e criar seu próprio percurso de escalada. Em seguida, levantamos o desafio de fazer a escalada no chão, porém com cordas. Utilizamos como elemento lúdico o imaginário, a travessia de um “rio com corredeiras” sobre um colchonete, usando apenas as mãos para puxar a corda e se locomover de um ponto ao outro. Eles/as foram alertados das questões de resolução de problemas e desafios, pois os grupos teriam que pensar juntos/as em maneiras de atravessar o espaço.

Imagem 30 – Experimentação ao escalar na posição horizontal



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O aluno Pedro (PC), logo no início da travessia, ficou imóvel, não saía do lugar. Ficamos preocupados, pois pensamos que ele poderia estar com receio de alguma coisa. Ao nos aproximarmos, o aluno foi logo falando: *“Tia, tô sem força, não consigo puxar”*. Sinalizamos para o grupo ajudar Pedro a resolver esse desafio: *“Vamos puxar com ele!”* (fala de aluno). Tentaram várias vezes e, com bastante insistência, ele conseguiu e atingiu o local da chegada, todos/as os/as colegas foram bem solidários/as com ele e o incentivaram a não desistir.

No segundo momento, tivemos como objetivo realizar a escalada na “parede de paletes”, que havia sido construída dias antes desse encontro. Apresentamos os elementos básicos da escalada, relembramos sobre os equipamentos de segurança, as situações de risco e perigo presentes e os diferentes planos: altos, médios e baixos, verticais e horizontais. De acordo com Moura *et al.* (2018), é imprescindível que os/as educandos/as ponderem o local da escalada e façam adaptações nos equipamentos.

Por conseguinte, levamos um colchão inflável, com o propósito de utilizá-lo como meio de segurança, caso alguma criança se desequilibrasse dos paletes, mesmo que a “perede de escalada” tivesse apenas três metros e fosse considerada baixa. Tentamos, por várias vezes, encher o colchão e fixar o bico para vedar o ar, mas foi em vão, não conseguimos manter o colchão cheio; o ar vazava assim que era colocado o bico.

Reforçamos ainda mais as questões de segurança e estipulamos subir dois/duas alunos/as por vez. Mantivemos os grupos divididos para uma melhor

organização na dinâmica da aula. Cada grupo se organizou de uma maneira diferente, mas todos iniciaram a subida no plano vertical e, por fim, no plano horizontal. Marcos, que tinha mania de rivalizar tudo, propôs aos/às colegas: “*Vamos ver quem sobe e desce primeiro*”? Enfatizamos que a ideia a princípio era vencer o desafio de subir e descer e não a competição, poderíamos pensar em propostas de incorporar a competição como forma de trazer elementos adicionais.

Bruno e Thaís se mantiveram calados/as e pediram para ir depois. Percebemos que possivelmente estariam com medo ou inseguros. A princípio, a subida de ambos foi instável, subiam um lance e desciam dois: “*Será que isso não cai mesmo*”? (Bruno perguntou). Todo o grupo logo respondeu que não, pois os paletes estavam parafusados na parede da quadra.

Os/as estudantes que estavam nas outras aulas foram se aproximando para ver mais de perto o que estávamos fazendo. Explicamos que as aulas faziam parte dos encontros do Mestrado. Perguntaram-nos se poderiam subir também. Dissemos aos/às alunos/as que naquele momento não poderíamos deixar, visto que nosso tempo era curto. Elucidamos que a “parede de escalada” era para todos/as os/as alunos/as da escola, bastava o/a professor/a de EF planejar uma aula. Nesse momento, veio-nos a ideia de os/as convidar para o minifestival, se não todas as turmas, pelo menos algumas. Ficamos de conversar com a pedagoga sobre a possibilidade.

O encontro fluiu de maneira calma e divertida, mesmo aquela criança que demonstrou medo se esforçou para subir e descer.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Consideramos que, através das propostas lúdicas e dos desafios lançados nas aulas de PCAs, é possível propor experiências envolventes desafiando os/as alunos/as a refletirem sobre estratégias corporais em um processo gradual de habilidades. Isso estimula a construção de conhecimento, garantindo que as vivências sejam mais do que momentos isolados, integrando-se de maneira significativa nas aulas de EF.

Retornamos à sala, a fim de que os/as estudantes pudessem, por meio de desenhos, retratar possíveis locais na cidade de Marataízes e entorno da escola para realizar a escalada. Mais uma vez levando-os/as ao mundo imaginário e lúdico, essas atividades tiveram como foco a fixação e registro da atividade.

Aula 15: Nas ondas do surfe

Data: 27/10/2023

Local da aula: Sala de aula

Tempo de aula: 50 min (1 horário)

Como de costume, iniciamos nosso encontro contextualizando o surfe e conversamos sobre as possibilidades de levá-lo para o chão da escola. Logo, os/as alunos/as começaram a questionar como isso seria possível, pois na escola não

havia piscina. No entendimento deles/as, teríamos que ir à praia para realizar as práticas de surfe: *“Como assim, tia, vamos na praia?”*, *“Surfar sem tá na água?”* (fala de alunos/as).

Embora não tenhamos descartado a possibilidade de organizar uma aula de campo na praia, ressaltamos que poderíamos, sim, elaborar e executar uma aula de surfe na escola, sem estar na praia e sem estar no meio líquido. Logo, essa aula constituía um teste que visava fornecer uma resposta para essas perguntas. Influenciada pelos relatos de experiência de Finardi e Ulasowicz (2022), que retrataram práticas com surfe na escola usando materiais adaptados, reproduzindo os movimentos do surfe, essa atividade pode propiciar aos/às estudantes uma aproximação com a prática do surfe.

Certamente, inserir a prática do surfe nas aulas seria um desafio. Em toda nossa carreira docente, nunca havíamos cogitado a ideia de trabalhar o surfe, e agora estávamos lá, seguras e confiantes de que tudo iria dar certo. Sem contar que não podíamos desapontar as crianças que estavam bastante interessadas e curiosas para vivenciar tal prática.

Na sequência, fizemos uma breve viagem na história do surfe, pois o surfe brasileiro, nos dias de hoje, está em alta e é uma grande potência no cenário mundial. Especificamos que, desde 2014, quando Gabriel Medina trouxe para o Brasil o título mundial, a prática do surfe ganhou visibilidade e logo depois ele se tornou um esporte olímpico. Explanamos para os/as alunos/as sobre os custos financeiros para surfar, tanto para fazer uma aula de surfe como para adquirir uma prancha. Sendo assim, questionamos a turma: *“Será que todos/as têm acesso ao ato de surfar?”* Arthur sugeriu que não, pois, segundo ele, *“No mar todo mundo tem acesso, tia, já à prancha não”*. Colocamos para eles/as que nem “todo mundo” tem acesso ao mar, visto que há pessoas que residem bem longe do mar, pessoas que, às vezes, nunca verão o mar. A prancha segue o mesmo caminho, muitas pessoas não terão oportunidade de surfar um dia, ou de conhecer uma prancha.

Logo em seguida, conversamos sobre os valores para adquirir uma prancha. Léo, sempre antenado aos fatos, logo se manifestou: *“Uma prancha original não custa menos que 1.000 reais”*. Ressaltamos que não tínhamos conhecimento dos valores específicos para aquisição de uma prancha “original” e que iríamos pesquisar. Ele ainda completou: *“Meu tio comprou uma, pagou uns 1.200 reais”*.

Aproveitamos o assunto e, no viés da perspectiva inclusiva e dos marcadores sociais²⁸, destacamos que o surfe ainda é uma prática de elite. Segundo Rocha e Silva (2018), é fundamental incluir o surfe na diversificação dos conteúdos da EF escolar e ampliar a cobertura da prática a pessoas que não teriam oportunidade de conhecer, de se familiarizarem com a modalidade, em especial na escola.

A partir daí fomos investigar alguns fatos relacionados às pranchas: De que material as pranchas são feitas? Como construir uma prancha? Para isso, assistimos a dois vídeos²⁹, com os respectivos títulos: “Prancha madeira” e “Quais os materiais usados na fabricação de pranchas de surfe?”.

Posteriormente, analisamos o que seria mais viável dentro da nossa realidade. “E se a gente usasse isopor ou papelão?”, Jéssica sugeriu. Salientamos que com papelão seria interessante, pois poderíamos encontrar esse material em lojas e supermercados e não teríamos despesas.

Aulas 16 e 17: Vamos surfar?

Data: 07/11/2023

Local da aula: Sala de aula e ginásio da escola

Tempo de aula: 100 min (2 horários)

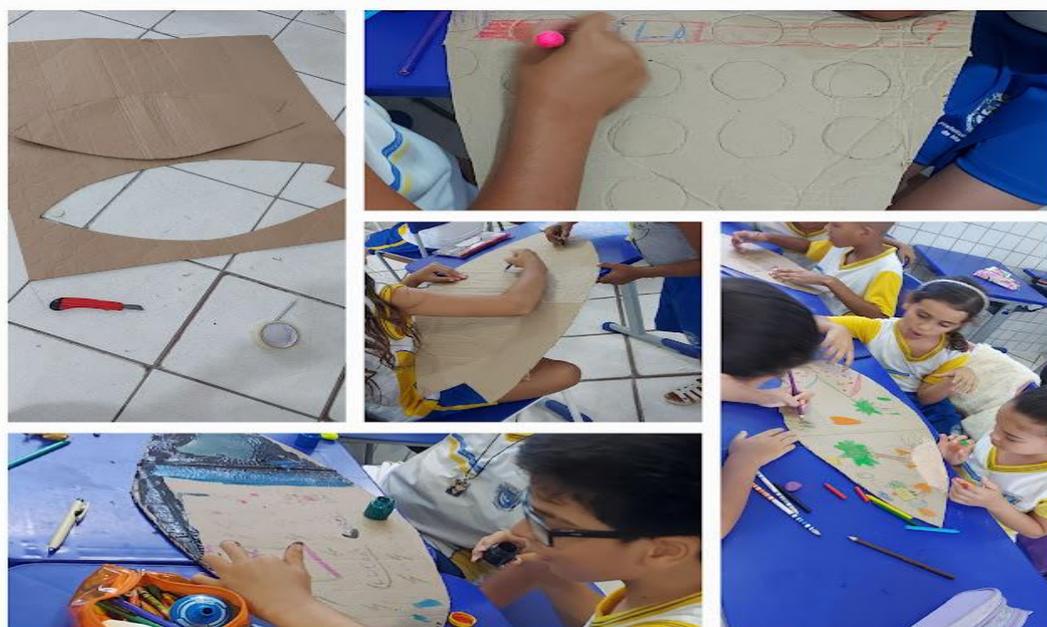
Dias antes dessa aula, solicitamos às crianças que pudessem levar para a escola caixas de papelão para confecção das pranchas. Assistimos ao vídeo³⁰ intitulado “Como fazer pranchas com papelão”. Realizamos a exposição de imagens sobre as características, finalidade e os tipos de pranchas: *longboard*, *fish*, *shortboard* e a *bodyboard*, sendo esta última bem utilizada pelos/as nativos da cidade. Pedimos às crianças que escolhessem apenas dois modelos para confecção, pois estaríamos fazendo os moldes e recortando uma por uma para que cada aluno/a personalizasse a sua prancha. A maioria optou pela *longboard* e pela *fish*, dividiram-se em grupos para compartilhar tintas, lápis de cor e canetinhas.

²⁸ Marcadores sociais são características diversas que fazem parte de cada sujeito, como gênero, raça, religião, sexualidade, etnia, classe social, entre outros (Maldonado; Neira, 2022).

²⁹ Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=LETif0LrYnM> e <https://www.youtube.com/watch?v=LVDNJcar7Sg>

³⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HSK8iJg78og>.

Imagem 32 – Experiência com a confecção de pranchas com papelão



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a construção das pranchas, os/as alunos/as estavam mais integrados/as na temática da aula. Assim, a parte prática pôde ter uma melhor compreensão. Todos esses recursos, como vídeos e imagens, são muito importantes para abordar o conteúdo na escola, visto que eles proporcionam a visualização dos/as estudantes que não conhecem o surfe ou qualquer outra prática. O contexto e os materiais para as vivências precisam ser ressignificados nas aulas (Rocha; Silva, 2018).

Prosseguindo com nossa proposta, mais uma vez pedimos que a professora de Inglês cedesse sua aula que, às terças, acontecia antes da de EF, pois duas aulas seriam imprescindíveis para nossa experiência com o surfe. Assim sendo, convidamos as crianças para irmos à quadra. Nesse dia, a turma estava bem agitada, acreditamos que por serem as últimas aulas. Chamamos a atenção dos/as alunos/as dizendo que o silêncio e a atenção seriam importantes para iniciarmos nossas vivências, até porque teríamos que dividir a quadra com mais duas turmas.

Colocamos um TNT azul no chão, a fim de trazer um pouco de ludicidade para aula, afirmando que seria o mar. Vygotsky (1988) nos diz que o lúdico estimula bastante o desenvolvimento da criança, sua curiosidade, autoconfiança e a concentração. Chicon, Sá e Muraca (2023) acrescentam que o ato de brincar, socialmente construído, é um espaço de liberdade e criatividade tanto para crianças

com deficiência quanto para aquelas sem deficiência. Ao construir sua própria prancha, a criança está impulsionando saberes para atribuir significados: por ter sido ela a “inventora” dessa prancha, ela se imagina parte dela.

Partimos para aprender os movimentos técnicos do surfe, como remada, *pop-up* e *drop*. Demonstramos os movimentos de forma bem lenta. Em seguida, pedimos que cada aluno/a fizesse a mesma coisa. Posteriormente fomos narrando cada movimento que deveriam fazer, de acordo com a sequência citada acima, e fomos criando uma espécie de “competição” para ver quem pegava a melhor onda. De acordo com Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), embora os elementos competitivos possam motivar as práticas, é importante ressaltar que a ênfase nas atividades escolares não deve estar exclusivamente na competição. A motivação gerada pelo entusiasmo dos/as alunos/as deve ser equilibrada com outros objetivos educacionais.

Destacamos mais uma vez a importância da atenção, pois assim evitaríamos a dispersão. Reunimos as crianças e pedimos que pensassem em brincadeiras que poderíamos fazer com as pranchas. Marcos disse que gostaria de brincar de pique-pega.

E assim fizemos. Havia um/a pegador/a que estava sem a prancha, quando ele/a se aproximava de algum/a aluno/a, este/esta deveria subir na prancha e simular um *drop*. Caso o/a aluno/a não realizasse esse ato, seria o/a pegador/a. Dessa maneira, as crianças foram inventando e reinventando diversas maneiras de “pegar onda” ou surfar sem estar no meio líquido. Sugerimos que fizéssemos uma “corrida das pranchas”, em que cada trio deveria se deslocar de um ponto a outro utilizando apenas duas pranchas.

Quando estava se aproximando o fim da aula, percebemos que o encontro ocorreu com bastante produtividade, apesar do tumulto na quadra, devido ao número de pessoas presentes. Os/as alunos/as se sentiram valorizados/as e incluídos/as na aula, pois eles/as criaram as brincadeiras, as estratégias e ficaram orgulhosos/as disso: “*Tia, as brincadeiras deveriam ter o nome da sala*” (fala de Jéssica). Percebemos, pelas experiências dessas aulas, que o conteúdo de surfe pode ser trabalhado na escola, independente dos recursos e materiais disponíveis.

Imagem 33 – Experimentação com o surfe



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao analisar o desenvolvimento da aula, percebemos que a turma demonstrou abertura, interesse e envolvimento criativo nas atividades, elevando a experiência de cada estudante a algo incrível e muito divertido, conforme expressaram em seus relatos.

Aula 18: *Slackline*: o equilíbrio como forma de educar

Data: 17/11/2023

Local da aula: Quadra da escola

Tempo de aula: 50 min (1 horário)

O *slackline* não seria tema da nossa aula, quando fizemos a votação no início dos encontros para definirmos as PCAs que iríamos trabalhar dentro das intervenções. A mudança aconteceu devido a alguns fatores que geraram um atraso na montagem da tirolesa, pois não conseguimos pessoas para nos auxiliarem na construção e também não tínhamos a roldana, material imprescindível para compor o equipamento. Os fuzileiros navais prestam serviços voluntários para a escola e ficaram de nos ajudar na montagem da tirolesa, mas nos dias marcados sempre tinham imprevistos que prejudicavam a instalação. Notamos uma certa distração da

parte deles em nos ajudar. Como já havíamos esperado e adiado as aulas há alguns dias, decidimos mudar a prática e fazer uma troca da tirolesa para o *slackline*, sendo esta a sétima PCA mais votada pelas crianças.

O *slackline* oferece uma oportunidade única para os/as praticantes se conectarem consigo mesmos/as e com o ambiente ao redor, através da concentração, promovendo benefícios para pessoas de todas as idades. Com seu caráter lúdico e criativo, incentiva a superação pessoal e a busca por metas; é uma das atividades de aventura mais populares (Keller *et al.*, 2012; Pereira, 2013).

Apesar do *slackline* ser uma prática bastante difundida, conhecida e constar como componente da unidade temática práticas corporais de aventura expressa na BNCC (Brasil, 2018), nem todas as escolas oferecem equipamentos e recursos, o que dificulta sua prática. Para que pudéssemos trabalhar com essa temática, tivemos que conseguir os equipamentos do *slackline* emprestado em outra instituição, pois a escola não os possuía. Sabe-se que o ambiente escolar varia em termos de infraestrutura, recursos e o engajamento dos/as professores/as, o que impacta na efetiva incorporação dessas práticas no currículo da EF (Tahara; Darido, 2016).

Demos início, então, à nossa última experiência com as PCAs: o *slackline*. Nesse sentido, foram relatados aos/às alunos/as os equipamentos básicos necessários à prática, como: a fita, a catraca, os tipos de ancoragem e os protetores de árvore. Durante a apresentação dos equipamentos, eles foram repassados para os/as estudantes, a fim de que todos/as pudessem manuseá-los e conhecê-los. Além do manuseio dos equipamentos, foi exposto, por meio de vídeo³¹, uma reportagem com o título “Os benefícios adquiridos para quem pratica o *slackline*” e um pouco da história.

Abordamos, também, as possibilidades de todas as pessoas praticarem o *slackline*: Será que existem limitações para essa prática? Quais limitações? Pedro teve dúvida se conseguiria se locomover na fita, assim como a maioria das crianças: “Tia, mesmo com ajuda não sei se consigo!” (fala de Pedro). Em relação a essas falas de Pedro sobre sua insegurança em determinadas atividades, os/as autores/as Chicon e Sá (2013) observaram em uma de suas pesquisas que alunos/as com

³¹ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bVh6l_AwGjk.

deficiência intelectual apresentaram uma percepção negativa de si mesmos/as em relação aos processos de ensino aprendizagem, abrangendo diversas disciplinas, inclusive a EF. Considerando essas colocações, nota-se a importância de que, no decorrer das aulas de EF, eles/as assumam papéis de protagonistas ao vivenciarem oportunidades de produzir e expressar suas capacidades e qualidades, rompendo com a imagem de figuração vivida nas aulas.

Sendo assim, destacamos a importância do equilíbrio para que os/as estudantes tivessem suas primeiras experiências com a modalidade. Convidamos as crianças para irmos à quadra vivenciar algumas práticas, a fim de trabalhar o equilíbrio estático, dinâmico e recuperado. Vale lembrar que já inserimos essas variações na aula de *skate*: “*Fizemos isso na aula de skate*” (fala de Marcos). Ressaltamos que sim, já havíamos feito, mas seria fundamental refazermos para essa aula, pois uma das habilidades essenciais para essa prática também é o equilíbrio.

Conforme aponta Bueno (2013), a base da coordenação, tanto estática quanto dinâmica, reside no equilíbrio. Compreendemos, então, a relevância de aplicá-lo. O objetivo foi trabalhar com essa ação motora de maneira lúdica, em situações imaginárias, a fim de motivar e estimular de forma prazerosa esse processo. Desse modo, no intuito de ampliar o domínio e controlar as posturas que são essenciais para estender o centro de gravidade sobre a base de apoio, adequando-as à instabilidade que o *slackline* oferece.

Na sequência, solicitamos às crianças como poderíamos, na quadra, ainda sem contar com o *slackline*, pensar em atividades de equilíbrio usando instrumentos pedagógicos, como a ludicidade: “*Podemos andar sobre as linhas da quadra*” e “*Sobre as cordas*” (fala de alunos/as). Sugerimos, então, que fizéssemos um circuito com as cordas, cujo objetivo seria atravessar um percurso que imaginamos ser um “pântano cheio de armadilhas”, sem pisar fora da corda, mantendo concentração, atenção e equilíbrio.

Paula (autista) logo se manifestou, do seu jeito, sobre a brincadeira, pegando na mão de Jéssica e iniciando o percurso. Pedimos que ela aguardasse até que organizássemos a brincadeira. Os/as autores/as Chicon, Sá e Muraca (2023) sugerem que as atividades organizadas devem aguçar a criança com transtorno do espectro autista (TEA) a controlar suas ações para conviver em sociedade e

solucionar as situações-problemas do dia a dia.

No que se refere à pessoa com TEA, as brincadeiras, o lúdico, podem diminuir as barreiras estabelecidas pelas posturas negativas e atitudes discriminatórias. Essas ações pedagógicas podem ser mediadas pelos/as professores/as e colegas da turma (Favero; Tonietto; Roman, 2013). Por toda extensão dessa aula, as crianças interagiram bem, foram estimulados/as a modificar a brincadeira, sempre mantendo os objetivos: “Tia, vamos brincar de pega-pega?” (fala de Pedro). Sendo assim, eles/as elegeram um/a pegador/a e, com isso, tivemos que modificar algumas regras também, pois teriam que acrescentar a velocidade de locomoção e algumas crianças estavam pisando fora das cordas.

Por fim, a última atividade da aula foi dividir a turma em dois grupos: um se deslocaria de um lado ao outro do percurso e vice-versa. A tarefa teria um elemento adicional, o jogo do “Jô quei pô”, com o propósito de aumentar o grau de motivação da atividade. De acordo com a sugestão das crianças, ao encontrar com algum/a colega que viria do lado oposto ao seu, faria o “Jô quei pô”. Quem vencesse a disputa continuaria a travessia, tentando chegar ao outro lado; o que perdesse, iniciaria o trajeto.

Imagem 34 – Experiência com a travessia da corda



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No que diz respeito a essa aula com o *slackline*, já havíamos tido algumas experiências pedagógicas e pessoais com o referido equipamento, mas em nenhuma delas havia sido tão desafiador e ao mesmo tempo prazeroso quanto essa. Muito provavelmente, por conta da responsabilidade de planejar, organizar e

executar a aula, dos saberes que tivemos que provocar a partir da nossa prática pessoal, ao mesmo tempo pensar, administrar, corrigir e evitar acidentes com as crianças. Tudo isso fez parte do processo formativo, levando-nos a refletir e revisar criticamente a prática docente.

Para Pimenta e Ghedin (2002), refletir sobre experiências reais é essencial para que o/a profissional se sinta preparado/a para lidar com situações diversas e tomar decisões adequadas quando necessário. Observamos que, na rotina escolar, nem sempre podemos dedicar tempo à reflexão sobre nossa prática, resultando na perda de preciosas oportunidades de aprendizado sobre nossa ação docente.

Aula 19: *Slackline*

Data: 21/11/2023

Local da aula: Quadra da escola

Tempo de aula: 50 min (1 horário)

As atividades desse encontro foram organizadas e planejadas objetivando propiciar a experimentação corporal do *slackline* no ambiente escolar; definir as emoções, sensações de cada aluno/a ao equilibrar-se sobre a fita do *slackline*; descobrir sobre as capacidades e potencialidades que surgem do contato e vivência com a modalidade.

Demos início ao encontro desse dia relembando a aula anterior sobre o *slackline*, os materiais básicos (fita, catraca) e falamos da importância do equilíbrio e dos aspectos emocionais, como atenção e concentração para obter um bom deslocamento sobre a fita. Conforme Pereira (2013), o equilíbrio no *slackline* é fortemente impactado pelo controle preciso do ponto de apoio dos pés na fita. Ele sugere que os deslocamentos ao longo da fita devem se assemelhar aos passos normais de uma pessoa durante uma caminhada.

No decorrer da etapa seguinte da aula, nós nos encaminhamos para a quadra, a fim de montarmos o *slackline*. Havia apenas uma árvore na escola, por isso não a usamos para montagem do equipamento. Achamos pertinente utilizar uma das traves do gol (fixa no chão) e um cano de ferro que pertencia ao alambrado, na lateral da quadra. Não fizemos uso dos protetores de árvore, mas exteriorizamos a importância de utilizá-los para proteção dos troncos das árvores no

intuito de não danificá-los.

Vale evidenciar que, nesse dia, dividimos a quadra com mais duas turmas, por isso conversamos com os professores sobre a possibilidade de ceder um lado da quadra para realizarmos as atividades. Durante esse momento inicial, informamos aos/às estudantes sobre os acessórios primordiais para montagem da fita, orientamos também o posicionamento ideal dela para ancoragem e esticamento, manipulação da catraca, assim como a maneira de travá-la e destravá-la com segurança.

Mantivemos a divisão dos grupos operacionais para vivência da prática, a fim de proporcionar uma melhor organização na dinâmica da aula. Antes de iniciarmos as experiências, fizemos uma verificação na montagem da fita e enfatizamos como é indispensável avaliar o piso, para evitar possíveis acidentes. Segundo Pereira e Armbrust (2010), os pisos mais apropriados para essa prática são compostos de areia ou grama. Contudo, o que tínhamos disponível para nossa aula era o piso da quadra, sem colchonetes, grama ou areia, por isso a fita foi colocada a 40 cm de altura, com a finalidade de manter a segurança das crianças. O percurso foi de aproximadamente 7 metros.

A seguir, com nosso cenário pronto para as experiências, demonstramos aos/às alunos/as o posicionamento ideal do corpo sobre a fita, reforçando que os pés deviam estar retos, os joelhos semiflexionados e os braços abertos como base estabilizadora para conservação do equilíbrio. Cada grupo pôde se locomover sobre a fita. Enquanto um/uma aluno/a andava, outros/as seguravam suas mãos com o objetivo de proporcionar estabilização e segurança, superando ou desafiando o medo da queda. Em compensação, o/a estudante que oferecia ajuda desenvolvia valores como: amparo, cooperação, respeito, empatia, responsabilidade, entre outros.

Mantivemos o caráter lúdico nas atividades: a travessia na fita seria uma espécie de “travessia na ponte”, sobre rios e penhascos. Certamente, o desafio era concluir o trajeto mantendo o foco, o trabalho em grupo e a superação de obstáculos: *“Se não fosse a ajuda dos/as meus/minhas colegas, não tinha nem subido”, “Mesmo com altura baixa, tive medo”, “Isso balança muito, é difícil”* (fala dos/as alunos/as).

Os/as estudantes foram convidados/as a pensar em estratégias para diminuir

o balanço da fita: “*Vou sentar nela, tia, pode?*”(Matheus sugeriu). Afirmamos que sim. Segundo Kunz (2021), é importante convidar as crianças a fazer parte das situações de decisão, pois acredita ser fundamental para promover e incentivar uma abordagem colaborativa diante das diversidades. Na travessia de Bruno, essa estratégia funcionou bem. Como ele estava com o peso corporal maior que o das outras crianças, a fita baixou e tendeu a ter um balanço maior também. Com isso, ele “caiu” da fita algumas vezes, mas seu grupo sempre o incentivava a continuar e alcançar o final da travessia: “*Continua Bruno, estamos segurando suas mãos*”, “*Sobe de novo*” (fala de alunos/as).

Imagem 35 – Experiência com o *slackline*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim, o *slackline* é mais do que uma simples prática; é uma experiência rica em aprendizado e integração social, envolvendo desafios estimulantes e altos níveis de motivação (Betrán; Betrán, 2006). O tratamento pedagógico foi desenvolvido através da colaboração coletiva, enfatizando o respeito às diferentes perspectivas e a importância de compreender tanto o próprio ritmo quanto o dos/as outros/as.

Vale acentuar que embora tudo tenha transcorrido tranquilamente, reconhecemos falhas na administração da prática do *slackline*, pois, no momento em

que um grupo estava andando na fita, os/as demais estavam aguardando a vez na lateral da quadra, ou seja, estavam com tempo “ocioso” observando os/as colegas na vivência com *slackline* e observando também as outras turmas nas aulas de EF. Acreditamos que foi difícil, inclusive para os/as estudantes, esse “esperar a vez”, tendo em vista que todos/as estavam ansiosos/as em experimentar as sensações que a modalidade poderia proporcionar.

Com isso, alguns/algumas alunos/as começaram a se dispersar. Pegamos dois alunos, Léo e Diego, brincando de lutinha e pedimos que parassem e prestassem atenção à aula, enfatizando, também, que essa brincadeira poderia machucá-los. Isso nos levou a refletir sobre como nós, professores/as, estamos num constante aprendizado, moldado de acertos e erros diários. Destacamos também a importância de conhecer nossas falhas, pois esse reconhecimento pode proporcionar uma segurança para estarmos mais atentos/as e evitarmos futuras falhas em outras oportunidades.

Após a vivência, fizemos uma roda de conversa. Durante as discussões sobre as atividades, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de compartilhar seus receios e desafios, esclarecer dúvidas e descrever como superaram os obstáculos ao longo do processo de aprendizagem. Algumas falas foram: *“Eu senti uma coisa boa, antes tive medo”*, *“Se eu não apoiar nos/as colegas, não consigo me equilibrar”*, *“O segredo é não olhar para baixo”* (fala de alunos/as).

Por fim, pudemos concluir que as experiências foram enriquecedoras, integradas de forma progressiva quanto à complexidade, assegurando a participação entusiástica de todos/as os/as alunos/as. A atenção combinada ao caráter lúdico contribuiu para manter a motivação e o desejo. A intenção pedagógica da abordagem trabalhada nesse eixo temático teve como objetivo não apenas produzir um ambiente inclusivo para os/as estudantes, mas o reconhecimento mútuo da necessidade de construir uma sociedade onde compreendemos nosso papel na promoção dos direitos sociais das pessoas com deficiência (Alves; Duarte, 2014).

Sendo assim, as próximas aulas fariam parte no nosso último eixo temático, o “Minifestival de Aventura”. Sistematizaríamos nossas experiências e aprendizados essenciais em um evento escolar com os/as alunos/as com deficiência, compartilhando conhecimentos sobre as PCAs numa perspectiva inclusiva, avaliando nossa jornada de aprendizagem.

4.3.4 Eixo temático 4: Minifestival de aventura como avaliação do processo

“Se você não gosta de onde está, imagine onde gostaria de estar.” (Filme Extraordinário)

Aula 20: Preparação para o Minifestival de Aventura

Data: 28/11/2023

Local da aula: Sala de aula

Tempo de aula: 50 min (1 horário)

Essa aula teve como pressuposto repensar as experiências que marcaram a proposta didática, compor como seria o mecanismo de distribuir os conhecimentos produzidos nos nossos encontros com os/as demais alunos/as e organizar, planejar as estações de aventura que seriam oferecidas no festival.

O foco desse encontro seria a preparação do Minifestival de Aventura, um evento organizado pelos/as próprios/as alunos/as, que concluiria nossa proposta didática e, ao mesmo tempo, seria a avaliação final, como forma de partilhar o conhecimento produzido ao longo desses últimos meses com os/as estudantes com deficiência. O Minifestival estava agendado desde do início do projeto com a diretora e a equipe pedagógica da escola. Convidamos a equipe da educação especial para organizarmos juntos/as as atividades que seriam realizadas no dia do festival, mas alguns/algumas professores/as disseram estar atarefados com eventos de fim do ano na escola e com relatórios finais.

A equipe gestora da escola alegou também estar muito assoberbada para ajudar na organização do evento. As únicas pessoas que se mostraram solícitas foram as professoras da sala do 3º ano D: regente e de educação especial. Destacamos, desde já, que, infelizmente, a gestão da escola não prestigiou o evento como esperávamos, talvez por não dar o devido valor à disciplina de EF e considerar que o seu propósito diante dos objetivos pedagógicos esteja meramente ligado a recreação e centrado apenas na diversão. Contudo, entendemos que é essencial reconhecer a importância dessa disciplina, cuja finalidade vai além do estereótipo de descontração, buscando promover o desenvolvimento integral dos/as alunos/as por meio de práticas pedagógicas sólidas e comprometidas (González *et al.*, 2013).

Perante o exposto, para os/as professores/as que buscam redefinir a EF como um componente curricular sério, apostando em práticas inovadoras³², enfrentar a resistência à mudança e desconstruir estereótipos pode ser uma tarefa desafiadora. Os autores González, Fensterseifer e Lemos (2007) sugerem que, ao perseverar na promoção de abordagens pedagógicas sólidas e demonstrar o valor educacional da disciplina, é possível, gradualmente, superar as barreiras e conquistar reconhecimento para o papel crucial da EF. Dentro dessa realidade, o “desprestígio” reprime a participação, ou seja, a ausência de igualdade de condições nos projetos educacionais pode ser uma barreira para a constituição de uma prática pedagógica de qualidade.

Desse modo, as experiências com essas intervenções nos revelaram um cenário desafiador em diversas circunstâncias. No entanto, é no enfrentamento desses desafios que podemos conquistar o espaço merecido na escola, pois, à medida que persistimos na superação desses obstáculos, o reconhecimento da nossa especificidade pode ser compreendido pela comunidade escolar. Assim, demos início à nossa aula com um bate-papo sobre os encontros que tivemos até então. Vários/as estudantes quiseram opinar, fazendo comentários sobre suas experiências: *“Tia, eu gostei muito das aulas”, “Ano que vem tem mais?”*, *“Obrigada tia, não vou esquecer de você”* (fala de alguns/as alunos/as). Sim, ficou bem evidente que eles/as ficaram satisfeitos/as com os encontros. Nesse momento, observamos que Paula estava um pouco distante do grupo e do nosso bate-papo, portanto chamamos sua atenção, convidando-a a participar da dinâmica. Ela voltou sua atenção para a turma e disse estar ouvindo a conversa.

Diante dos desafios do autismo, em termos de funcionalidade, é crucial reconhecer a necessidade de intervenção mediadora por parte de adultos, familiares, amigos/as e educadores/as. Essa abordagem visa criar experiências sociais que impulsionam o desenvolvimento do autodomínio e do comportamento, buscando mitigar ou superar os obstáculos associados a essa condição (Araújo; Chicon, 2020). Portanto, ao se mostrar desinteressada em participar da conversa com a turma, Paula observa a situação não se alinhando ao contexto no sentido

³² A inovação pedagógica nas aulas de EF surge quando professores/as reestruturam sua abordagem para além do foco exclusivo na aptidão física e no desempenho esportivo, conceitos que dominaram o cenário escolar nas últimas décadas (Maldonado; Farias; Nogueira 2021).

afetivo-emocional. Torna-se imprescindível, então, considerar as necessidades de cada criança com deficiência/autismo, incentivando-a e motivando-a a fazer parte de todos os processos. Cabe aos/as professores/as articular a aproximação do grupo, a fim de potencializar o ambiente da aprendizagem.

Após nosso bate-papo comunicamos à turma que tínhamos uma surpresa para eles/elas, logo todos/as ficaram eufóricos/as com a notícia. Elaboramos um vídeo com algumas fotos e vídeos de todos os encontros, com o título: “Os/as aventureiros/as do 3º ano D”, enquanto assistíamos o vídeo observamos cada reação deles/elas ao se verem nas imagens, foi realmente marcante para cada um/a de nós, especialmente aqueles/as que puderem ouvir da estudante da turma a seguinte frase: *“Professora, como eu faço para assistir esse vídeo em casa? Quero que minha família me veja na televisão”*.

Ao encerrar nossa discussão em sala, iniciamos os preparativos para o festival. Distribuímos novas responsabilidades aos grupos, que já haviam sido formados no início das intervenções, concentrando-se agora nas tarefas relacionadas ao evento, como segue: grupo 1: Verde/Escalada; grupo 2: Vermelho/Surfe; grupo 3: Azul/*Parkour*; grupo 4: Amarelo/*Slackline*; grupo 5: Preto/*Skate* e Patins.

Cada grupo seria responsável por: expor o que produziu durante os encontros; explicar as práticas, demonstrando os movimentos de cada modalidade; orientar os/as colegas sobre os procedimentos; falar sobre os riscos e medidas de segurança, a fim de evitar possíveis acidentes. Os/as estudantes atuariam como monitores/as, gerenciando e organizando os riscos na escalada, por exemplo. Conversamos com cada grupo explicando e evidenciando os detalhes e cuidados necessários para o dia do festival.

Os critérios avaliativos emergiram da organização do festival, das atividades produzidas durante os encontros. Contudo, desde o início das intervenções, as crianças estavam produzindo a todo momento informações que nos possibilitaram delinear um quadro do que eles/as estavam aprendendo. Para Darido (2004), a avaliação não apenas pode, como deve, proporcionar ao/à professor/a elementos para uma reflexão constante sobre sua prática. Portanto, ao dizer que as aulas foram boas e que não iriam se esquecer de nós, os/as estudantes estão nos falando o quão significativo e marcante foram as aulas, confirmando que as PCAs

transformaram, de alguma forma, suas realidades.

Aulas 21, 22 e 23: Minifestival de Aventura

Data: 01/12/2023

Local da aula: Quadra da escola

Tempo de aula: 150 min (3 horários)

Esse dia marca o encerramento da nossa proposta didática, culminando no Festival. De certa maneira, é como esboçar uma breve analogia ao percurso percorrido nesses meses de profunda imersão no ato de ensinar e, ainda mais, no processo de aprendizagem. Uma jornada de descobertas sobre nossa prática docente, sobre o papel de ser professor/a, sobre a arte de questionar e contextualizar as PCAs e sobre o incrível mergulho no processo de inclusão escolar, representado pela diversidade humana.

Refletir sobre a sistematização e contextualização das PCAs nos anos iniciais foi inicialmente uma tarefa coletiva na construção da proposta didática. Durante o Mestrado, no contexto escolar, esperávamos que essa reflexão se tornasse mais solitária, mas, assim como um iniciante, em qualquer modalidade de aventura, encontra apoio, essa intervenção foi marcada por colaboração, aprendizado mútuo e compartilhamento de experiências. Acreditamos que a experiência pedagógica nas PCAs nunca é solitária, proporcionando espaço para troca de conhecimentos e fortalecimento dos relacionamentos interpessoais e profissionais.

O Festival aconteceu em uma sexta-feira, pois nesse dia não tínhamos que dividir a quadra com nenhuma outra turma. Como estava agendado e combinado há alguns meses com a professora regente e a de educação especial, que concordaram com a organização, os/as alunos/as foram dispensados/as das outras aulas. Iniciamos os encontros às 14h30 na quadra da escola. Chegamos à escola por volta das 13h para organizar as estações com os/as estudantes. Todos/as os/os alunos/as com deficiência e suas respectivas professoras do turno vespertino foram convidados/as a participar do festival. Pedimos que os/as alunos pudessem ter um dinamismo bastante delicado no evento, em razão de deixar os/as participantes bem à vontade para participarem das atividades de aventura.

Em seguida, com tudo organizado, os/as estudantes foram chegando de

acordo com os horários marcados. Houve a necessidade de dividir em dois grupos: os/as primeiros/as visitantes foram as crianças dos anos iniciais do fundamental e, depois, recebemos os/as alunos/as do fundamental séries finais. Aproximadamente 40 alunos/as passaram pelo evento, experimentando e vivenciando cada prática de aventura. Ao longo da tarde, dedicamo-nos a auxiliar e acompanhar a execução das atrações, coordenando os/as estudantes em suas funções e expressando nossas ideias de maneira alternativa.

Cada oficina era liderada por cinco estudantes/as “orientadores/as”, encarregados/as de instruir e supervisionar as atividades de aventura. Cinco também foram os números das estações: escalada, surfe, *slackline*, *parkour* e *skate/patins*. Cada estação teve, em média, 15 minutos para cada trio realizar as atividades. Caso algum/a aluno/a estivesse com medo ou inseguro/a, utilizava mais alguns minutos, mas, na maioria das vezes, o que as crianças queriam era ficar por muito tempo experimentando e se divertindo nas estações. Em alguns momentos, os/as alunos/as com deficiência se recusavam a trocar de estação, estando alheios/as a qualquer comando: “*Tia, tem criança que não quer sair, o que a gente faz?*” (fala de Marcos). Nossa satisfação foi evidente ao perceber que as atividades eram envolventes, distintas e despertavam o interesse dos/as alunos/as visitantes.

O grupo 1, da escalada, cativou bastante os/as participantes, por ser uma atividade que proporciona variadas sensações relacionadas ao medo e à imprevisibilidade. Os desafios que precisam ser superados e controlados possibilitam aos/às participantes uma vivência prazerosa. No primeiro momento, os/as alunos/as eram levados/as a experimentar a escalada no chão, bem como ocorreu durante as intervenções, de maneira lúdica e historiada. Os/as alunos/as “organizadores/as” desenharam no chão da quadra a silhueta de uma montanha, com corda e desenhos de agarras com fita adesiva e giz.

Em seguida, os/as participantes eram conduzidos/as à “parede de escalada” de paletes. Sendo assim, receberam orientações sobre os riscos e como minimizá-los durante a subida e descida. Matheus esteve o tempo todo atento e cuidadoso com os/as colegas, orientando-os/as a partir dos conhecimentos e experiências que teve durante os encontros de escalada. Bruno (autista) não ficou parado por muito tempo na estação que foi destinada a ele orientar: “*Bruno não tá ajudando em nada*” (fala de uma aluna). Diante do exposto, nós nos aproximamos de Bruno e o

convidamos para participar da dinâmica do grupo, usando como elemento lúdico o imaginário de um barranco, que ele teria que subir e descer para demonstrar aos/as colegas sua bravura e coragem. Sugerimos a ele que, a partir daquele momento, auxiliasse os/as participantes a fazer o mesmo. Ressaltamos que esse tipo de ação pode aproximar a criança com autismo a participar da dinâmica do grupo, sem que ela tenha prejuízo com o ambiente da aprendizagem, por isso a importância da ação mediadora do/a educador/a na gestão da aula (Chicon, 2013).

Imagem 36 – Experiência na estação da escalada



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A segunda estação contava com a modalidade do surfe, com as pranchas de papelão que foram confeccionadas por eles/as durante os encontros. As crianças explicavam aos/as participantes como a atividade iria ocorrer, simulando alguns movimentos do surfe, como remada, *pop-up* e *drop*. Após essa sequência de mudanças, os/as participantes eram imersos no mundo imaginário, a fim de vivenciarem a prática do surfe. Sendo assim, a atividade propôs um surfe no mar de Marataízes, com ondas grandes, e os/as alunos/as teriam que se manter na onda (tubo) sem cair ou desistir dela.

Imagem 37 – Experiência na estação do surfe



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A terceira estação foi o *slackline*. Fixamos a fita no mesmo local das aulas, e os/as estudantes que chegavam para participar da estação eram conduzidos/as à primeira atividade: a dinâmica do equilíbrio na corda no chão. Logo após a brincadeira de atravessar o percurso de um lado ao outro da quadra, caso acontecesse o encontro com algum/a colega, deveriam jogar “*Jô quei pô*”. Quem perdesse teria que voltar ao início do percurso. Posteriormente, recebiam instruções básicas para andar sobre a fita, com ajuda dos/as alunos/as “orientadores/as”.

Imagem 38 – Experiência na estação do *slackline*

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na quarta estação estava o *parkour*. O grupo fez um minicircuito com materiais disponíveis na escola, como mesas, bancos do refeitório, colchonete, cordas e a parede do palco – obstáculos móveis e fixo. Os/as alunos/as estavam superempolgados/as com o percurso, convidando todos/as os/as visitantes para prestigiarem a estação deles/as. Ficamos felizes e admiradas ao vê-los tão motivados/as em poder ensinar os/as estudantes com deficiência a vivenciar as PCAs: *“Vem pessoal, vou mostrar como faz”, “O parkour é mais divertido”, “Eu te ajudo”* (fala dos/as alunos/as).

Ao longo do festival, os/as estudantes do grupo do *parkour* fizeram algumas observações e nós também notamos o comportamento, em certos momentos, de Paula (autista): *“Tia, Paula fica andando pra todo lado e não ajuda a gente”* (fala de Julia). Pensamos que a reflexão de Grandin e Scariano (2010, p.52) possa contribuir para este momento, ao dizerem sobre “[...] a tríade: dificuldade de interação, de comunicação e restrição de interesses a atividades que acomete as crianças com autismo”. Isso resulta em comportamentos sociais únicos, que as afastam e as tornam incompreendidas. Talvez tenha sido esse o motivo que a levou a ter um

comportamento um tanto distante, ou diferente do que as crianças de seu grupo gostariam que ela tivesse. Sendo assim, tentamos ter um diálogo com ela sobre as atividades e suas atitudes, mesmo que sua resposta não fosse verbal: “*Ninguém quis que eu orientasse*” – essas foram suas poucas palavras sobre o assunto.

Compreendendo a fala de Paula e as dificuldades que essa perspectiva pode gerar, é crucial investir mais nas relações educativas com alunos/as autistas, o que implica superar a visão limitada deles/as como habitantes de outro mundo, incapazes de brincar, de se relacionar ou aprender (Garozzi; Chicon, 2021). Assim sendo, alguns/algumas estudantes com deficiência tendem a ter uma visão contrária relacionada aos processos de inclusão escolar que são vivenciados por eles/as.

Imagem 39 – Experimentação na estação do *parkour*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A quinta e última estação foi de *skate* e patins. Como eram cinco os/as componentes do grupo, eles/as se dividiram entre o *skate* e o patins. Como combinado na aula de *skate*/patins, durante as intervenções, as crianças levaram dois *skates* e três *patins* para o festival. Nós também levamos o que acabamos comprando, totalizando, então, três patins e três *skates*. Os/as estudantes seguiram a sequência dos exercícios que haviam experimentado. Ao pensarem maneiras de se deslocar sobre o *skate*, sugeriram, então, de barriga, sentados/as, uma criança puxando a outra e em pé.

Em todo momento, as atividades foram vivenciadas em duplas ou trios, nunca individualmente, pois nossa proposta sempre partiu do coletivo – aluno/a ajudando aluno/a – e também da resolução de problemas e desafios, a fim de enriquecer nossa prática. Em um dado momento, um dos alunos com deficiência do 7º ano teve vontade de andar de patins, e um dos colegas do 8º ano sugeriu que patins era “coisa de menina”. Léo, que era aluno orientador, procurou-nos para explicar o caso, entendendo que aquela situação fugiu do controle do grupo. Sendo assim, fomos até os/as alunos/as para conversarmos sobre o ocorrido.

Explicamos que todos/as os/as alunos/as, independente do gênero, poderiam, sim, andar de patins sem problema nenhum. Precisávamos, naquele momento, desnaturalizar qualquer tipo de manifestação e discussões preconceituosas. De acordo com Souza Júnior e Darido (2002), é crucial destacar a igualdade de oportunidades na educação para todos/as os/as alunos/as, independente do gênero. A prática, às vezes, revela disparidades, perpetuando estereótipos de gênero. O papel do/a professora de EF é fundamental para abordar aspectos relacionados a essas atitudes na escola.

Assim sendo, Thiago, que faz parte do grupo do *skate*/patins colocou o equipamento e foi andar, a fim de demonstrar a todos/as que a patinação é para quem se sentir com vontade de praticar. Após esse episódio, os/as participantes experimentaram a prática que desejavam sem qualquer objeção de opinião.

Imagem 40 – Experiência na estação *skate*/patins



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Aproximadamente às 16h40 começamos a guardar os materiais, a fim de encerrar o festival. Reunimos toda a turma do 3º ano para uma foto final, marcando o encerramento tanto do Festival quanto da proposta didática. Notando a mistura de cansaço e felicidade nos rostos dos/as alunos/as, agradecemos a todos/as pelo empenho e dedicação, acolhendo-os/as com despedidas calorosas.

Imagem 41 – Foto final com os/as alunos/as



Fonte: Acervo da pesquisadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha participação no Mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) foi fundamental para meu desenvolvimento contínuo, especialmente no aprimoramento da prática docente e na superação de desafios enfrentados. Lidar com as PCAs numa perspectiva inclusiva como conteúdo para o ensino fundamental I gerou momentos de inquietação, frustração em minha abordagem pedagógica, abrindo um caminho de estudo e reflexão sobre sua implementação na escola.

No decorrer desses últimos meses, embarquei em uma missão de resultados imprevisíveis. A partir dessa escolha, aderi a um trajeto de leitura e estudos sobre as práticas corporais de aventura, inclusão, exclusão e diversidade na escola. Com isso, implementei o planejamento e a concretização de uma proposta didática de ensino inclusiva.

As indagações que me conduziram à investigação de uma abordagem pedagógica inclusiva, centrada nas PCAs, permanecem sem respostas definitivas, persistindo como um desafio constante na minha prática docente. Apesar disso, essa intervenção pedagógica suscitou uma reflexão profunda sobre as barreiras enfrentadas, impulsionando-me a procurar estratégias para promover o ensino inclusivo e democrático das PCAs na escola.

Certamente, os encontros, aliados a proposta didática inclusiva, revelaram que os elementos competitivos podem motivar a prática, mas não são os únicos meios. Destaco, contudo, que as experiências lúdicas e adaptadas com o conteúdo de PCAs se mostraram bastante significativas; mais do que isso, apresentaram um alto valor formativo, potencializando o desenvolvimento dos/as estudantes com e sem deficiência. Portanto, ao incorporar as PCAs nas aulas de EF, as crianças puderam experimentar equitativamente, explorando em conjunto um novo território de novas formas de usar o corpo e de novos espaços de aprendizado.

Os resultados evidenciaram que a ausência de participação de alunos/as com deficiência nas aulas de EF, ou sua exclusão, derivada da falta de compreensão da distância entre as práticas e a realidade desses/as alunos/as, é uma lacuna que pode ser superada e integrada na escola. Nesse universo, a inclusão escolar é um potencial de apoio ao processo de aprendizagem, no entanto há situações em que o

propósito do/a professor/a é que irá garantir o acesso à grandiosidade de aprendizagens pautadas nas reflexões acerca da dialética inclusão e exclusão.

A princípio, consegui desmistificar a crença de que as práticas corporais, de maneira geral, não se alinham de forma inclusiva com a EF escolar. Demonstrei que, de fato, existem possibilidades de abordar esse tema tanto dentro como fora da escola, utilizando os recursos disponíveis nas escolas públicas. Posto isso, a compreensão do conteúdo sobre as PCAs na inclusão escolar de estudantes com deficiência é essencial para perceber a criança como um ser corporal, compreendendo suas necessidades específicas e a forma como ela se conecta com as novas experiências que envolvem diversas representações.

Nesse sentido, para os/as professores/as que, como eu, enfrentam obstáculos no acesso aos equipamentos e espaços necessários para as PCAs, há um desafio de aproximar os/as estudantes desses ambientes, pois é crucial investir recursos pessoais e dedicar tempo extra no planejamento das aulas, como demonstrado nessa experiência. Logo, desenvolver PCAs em uma escola com recursos limitados pode desafiar a criatividade de qualquer professor/a de EF. Além disso, buscar abordagens inclusivas é fundamental para proporcionar experiências significativas aos/às estudantes, superando barreiras atitudinais, arquitetônicas e curriculares.

A responsabilidade de planejar, organizar e conduzir as aulas, juntamente com os conhecimentos adquiridos através da experiência prática, exigiram que eu equilibrasse múltiplas funções, como a tomada de decisões, a gestão da aula, a correção e a garantia da segurança das crianças. Esse processo formativo estimulou uma reflexão sobre minha prática docente e notei que, devido à agitada rotina escolar, muitas vezes, não nos sobra tempo suficiente para refletir sobre nossas ações, o que resulta na perda de valiosas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional.

No início da proposta didática, o questionário diagnóstico revelou que muitos/as estudantes desconheciam algumas PCAs e o significado das palavras inclusão e exclusão. Com o decorrer do tempo, adquiriram conhecimento sobre as atividades, características, equipamentos e expressar julgamentos sobre atitudes discriminatórias, com base nas diferenças entre colegas. O questionário serviu também como uma avaliação diagnóstica no início das intervenções e foi

fundamental para que os/as estudantes participassem ativamente de todo processo como co-responsáveis, trazendo para o ambiente escolar, suas experiências e conhecimentos de fora da escola enriquecendo o processo de aprendizagem.

Considero que, ao introduzir atividades lúdicas e desafiadoras nas aulas de EF abordando os conteúdos de PCAs, é possível proporcionar experiências imersivas que incentivam os/as alunos/as a refletirem sobre estratégias corporais enquanto desenvolvem habilidades de forma progressiva. Essa abordagem promove a construção ativa de conhecimento, garantindo que as experiências vivenciadas não sejam apenas momentos isolados, mas sim se integrem de maneira significativa ao currículo de EF.

Destaco que, ao incorporar os grupos operacionais como instrumento metodológico, resultou momentos de muita interação e questionamentos de si e de seus/suas pares, pois a comunicação e a interação são indissociáveis, na medida em que aprendemos na relação com o/a outro/a. Portanto, a utilização dos grupos operacionais nesta proposta de caráter inclusivo possibilitou aos/as alunos/as uma organização coletiva em todas as situações durante o processo, em especial nas tomadas de decisão e superação de desafios.

Nesse caminho, outra proposta que permitiu provocar nos/as alunos/as uma reflexão na busca em superar ou minimizar barreiras e que serviu de potencial de apoio no processo de aprendizagem numa perspectiva inclusiva foi a aprendizagem colaborativa entre crianças ajudando crianças, em grande parte das vezes essa ajuda aconteceu sem pretensão, ou seja, de maneira natural.

Entendo que a proposta de simular algumas condições das pessoas com deficiência como cegos e amputados de membros se revelou altamente potente, pois os/as alunos/as puderam vivenciar situações de reflexão, comunicação, empatia e interação entre os grupos, no intuito de perceberem dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Outro aspecto fundamental a ser observado é a colaboração de alguns/as professores/as da instituição (regente da turma, educação especial, inglês e EF) durante os encontros, pois com essa ajuda foi possível desenvolver certas ações pedagógicas que muito provavelmente não seriam viáveis sem apoio, por isso foi crucial estabelecer parcerias a fim de facilitar o trabalho.

Apesar das dificuldades encontradas ao organizar e realizar algumas PCAs, a

construção de equipamentos alternativos como a parede de escalada feita de paletes e as pranchas de papelão, puderam colaborar com a aquisição educativa de competências aventureiras inclusivas e impulsionaram-me a acreditar em tal escolha, pois a adaptação e a criatividade para o uso e confecção de materiais e equipamentos permitiu a superação de obstáculos no decorrer das aulas. Vale evidenciar que a experiência em realizar uma aula fora do ambiente escolar, no caso na praça da Barra, provocou nos/as alunos/as uma reflexão sobre a importância de usufruir de locais e momentos de lazer e de prezar pelos espaços públicos para que seus direitos ao lazer sejam garantidos.

Embora as PCAs estejam presentes na BNCC como conteúdo das aulas de EF, muitas escolas públicas não oferecem os materiais e recursos necessários para implementação dessas práticas. Como exemplo disso, a proposta pedagógica inclusiva aqui apresentada enfrentou desafios ao ser incorporada devido a ausência de equipamentos e espaços, e isso é um reflexo das desigualdades educacionais mais amplas presentes no sistema de ensino brasileiro. Ao tentar englobar a tirolesa nas aulas me deparei com vários desafios, dentre eles, a aquisição de materiais e a impossibilidade de adaptá-los à nossa realidade, sendo assim houve a necessidade de trocar a prática para o slackline e contar com ajuda de outra instituição para empréstimo do equipamento.

Assim, mesmo com os desafios postos, é inspirador ver como as PCAs promoveram um olhar inclusivo na vida dos/as estudantes. A iniciativa de organizar um Minifestival de Aventura voltado para os/as alunos/as com deficiência demonstra a valorização do aprendizado compartilhado e destaca a importância de expressar esses significados de maneira única. Nesse contexto, é uma forma poderosa de transmitir o verdadeiro impacto dessas vivências. O festival se revelou também como uma potente ferramenta avaliativa, com aspectos que podem passar despercebidos nas aulas e em outras formas de avaliação, como rodas de conversa, diários de bordo, imagens e vídeos. A abordagem permitiu que os/as alunos/as assumissem um papel ativo em seu próprio aprendizado.

Diante de toda a experiência aqui relatada e analisada, considero que o processo de ensino aprendizagem estabelecido de forma colaborativa, possibilitou a inclusão de todos/as os/as estudantes ao longo da proposta inclusiva, levando em conta as diversas capacidades dos/as alunos/as envolvidos/as. É de suma

importância reconhecer que a essência da abordagem reside na maneira como os/as participantes constroem o conhecimento, integrando os conteúdos das práticas corporais da EF com os princípios da educação inclusiva, os quais são explorados de forma contínua ao longo das aulas. Entendo que as PCAs, que vão além das atividades realizadas dentro da escola, pois ocorrem em ambientes externos, ao serem adaptadas, enriquecem o currículo da EF, proporcionando oportunidades para discutir questões relacionadas à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. 329-380, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kfHVzTG6zBh8jRF9Xz48KPL/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 mar. 2024.
- ARAÚJO, F.Z.; CHICON, J. F. **Educação física e inclusão: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/BRINQUEDOTECA+EM+CASA+AS+A%C3%87%C3%95ES+PEDAG%C3%93GICAS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/BRINQUEDOTECA+EM+CASA+AS+A%C3%87%C3%95ES+PEDAG%C3%93GICAS%20(1).pdf) Acesso em: 10 abr. 2024.
- ARROYO, C. T.; OLIVEIRA, S. R. G. Atividade aquática e a psicomotricidade de crianças com paralisia cerebral. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 97-105, abr./jun. 2007.
- AUTISM SOCIETY OF AMERICA. **Definition of autism. The Advocate: Newsletter of the Autism Society of America**, v. 26 n. 2, p. 105-123, Silver Springs, 2000.
- BALBANI, A. P. S.; KRAWCZYK, A. L. Impacto do uso do telefone celular na saúde de crianças e adolescentes. **Revista Paul**, Tatuí/SP, p. 431, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/CQxCtrvhkrW6GdqqKPVZ4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2014.
- BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença, e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. *et al.* (Org.). **Inclusão Escolar: as Contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 33-34.
- BONDÍA, J. L. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n.2, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/280922054_Ensino_de_1o_e_2o_graus_educacao_fisica_para_que/links/55cb4c6508aeca747d6bb448/Ensino-de-1o-e-2o-graus-educacao-fisica-para-que.pdf Acesso em: 10 abr. 2024.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo (PUCSP)**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_

fisica/links/55e5b5c908aede0b57371d0c/O-que-a-semiotica-inspira-ao-ensino-da-educacao-fisica.pdf
Acesso em: 10 abr. 2024.

BEYER, H. O. O método Reuven Feuerstein: uma abordagem para o atendimento psicopedagógicos de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais. **Revista brasileira de Educação Especial**, 138-139, 1986.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL, **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/decreto/D11370.htm
Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996). **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 06 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC / SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro

de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em: 10 abri. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
Acesso em: 11 abr. 2024

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
Acesso em: 10 abr. 2024.

BETRÁN, A. O.; BETRÁN, J. O. Propuesta de un clasificación taxonômica de las actividades físicas de aventura em la natureza. Marco conceptual y análisis de los critérios elegidos. **Dossier Las Actividades Físicas de Aventura en la Naturaza: análisis sociocultural. Apunts: Educación Física y Deportes**, n. 41, p. 108-123, 1995.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. São Paulo: Manole, 2006.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, J. **Psicomotricidade teoria e prática da escola aquática**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, n. 37, p. 46-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 06 ago. 2023.

CANTORANI, J. R. H.; VARGAS, L. M.; REDKVA, P. R.; PILATTI, L. A.; GUTIERREZ, G. L. A Dimensão da Deficiência e o Olhar a Respeito das Pessoas com Deficiência a Partir dos Recenseamentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 159-176, 2015.

CANTORANI, J. R. H. *et al.* Esporte de aventura para pessoas com deficiência. In:

Carvalho, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BETINNE, Marco; GUTIERREZ, Gustavo Luiz (orgs.). **Esporte e sociedade: um olhar a partir da globalização**. São Paulo (SP): IEA/USP, 2019. p. 140-151. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/livro-esporte-e-sociedade>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2316546422863>. Acesso em: 06 ago. 2023.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CHICON, J. F. Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória (ES): Edufes, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/787/1/livro%20edufes%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20os%20desafios%20da%20inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso: 07 ago. 2023.

CHICON, J. F. **Inclusão e Exclusão no contexto da Educação Física Escolar**, v. 14 n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CHICON; J. F.; SÁ, M. G. C. S. A Autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempo da escola. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 35, p. 373-388, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/7qfBfhV3MPdV4vckKMGDprH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. de; MURACA, G. V. **A brincadeira da criança com autismo: apontamentos para práticas educativas e inclusão**. São Paulo: Encontrografia, 2023. Disponível em: <https://inlui.org/publicacoes/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

CHIOTE, F. de A. B.. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento de processos de autorregulação na criança autista da educação infantil. In: VI Seminário Nacional de

Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida/ES. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial - **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/issue/view/494> . Acesso em: 10 abr. 2024.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário**. São Paulo: Manole, 2000.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236>. Acesso em: 06 ago. 2023.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Boletim Brasileiro de Educação Física** (Brasília), Brasília - DF, v. 38, p. 12, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41554/3/01d19t08.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/issue/view/1233> . Acesso em: 09 mar. 2024.

DIAS, C. A. G. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 1-36, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/922/717>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DIAS, C. A. G. História e historiografia do lazer. **Recorde - Revista de História do Esporte**, v. 11, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/17878> . Acesso em: 16 abr. 2024.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, Vila Velha/ES, n. 1, p. 63-67, 2008.

DURU-BELLAT, M. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades. **Label-France: Revista do Ministério de Relações Exteriores**, n. 54, abril-junho

2004.

ESTEBAN, M. T. **O quês sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/valdileneusilva/reflexes-sobre-avaliao-e-fracasso-escolar>. Acesso em: 06 ago. 2023.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. **A formação de professores reflexivos: à docência como objeto de investigação.** Educação. Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, mai. /ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5483>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FINARDI, F.; ULASOWICZ, C. **Aprendendo Práticas Corporais de Aventura na Educação Física: Da escola à universidade.** Curitiba; CRV, 2022.

FONTES, V. **Reflexões im-pertinentes:** história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRANCO, L. C. P. Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta nas três dimensões do conteúdo. 2008. 134 f. Dissertação (mestrado) - **Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro**, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_83cb286aa52e2053075ccb0f8d79f00. Acesso em 10 abr. 2024.

FRANCO, L. C. P.; A adaptação das Atividades de Aventura na Estrutura da Escola; in MARINHO *et al* (org). Entre o Urbano e a Natureza: a inclusão na aventura. **V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura.** Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, São Paulo: Lexia, 2011.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GILL, J. **Maior divulgador da prática de boulder:** Documentário destaca a figura de Jhon Gill. 23 de março de 2023. Disponível em: <https://blogdescalada.com/maior-divulgador-da-pratica-do-boulder-documentario-destaca-a-figura-de-john-gill>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 09 mar. 2014.

GAROZZI, G. V.; CHICON, J. F. **Educação Física Escolar**: inclusão da criança com autismo na aula. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. Disponível em: https://incluir.org/wp-content/uploads/2023/06/Ebook_Educacao-Fisica-escolar-inclusao-da-crianca-com-autismo-na-aula.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais transformadores**. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1997. p. 157-164. Disponível em: <https://nutricaovisual.art.br/wp-content/uploads/2020/07/GIROUX-Professores-intelectuais-157-164-.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; LEMOS, L. M. Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal. In: **Jornada de pesquisa**, 12., 2007, Ijuí. **Anais...** Ijuí: Unijuí, 2007. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/14321>. Acesso em: 05 fev. 2024.

GONZÁLEZ, F. J. *et al.* O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, p. 01-12, 2013.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**. autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

INÁCIO, H. L. D. La enseñanza de las prácticas corporales de aventura en la educación física escolar: Experiencias en Brasil. *Tandém - Didáctica de la Educación Física*, v. 45, p. 01-12, 2014.

INACIO, H. L. D. Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção. **PENSAR A PRÁTICA**, UFG., v. 9, p. 45-63, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/124> . Acesso em: 10 de abr. 2024.

INACIO, H. L. D. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino da educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, n. 43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e005321> Acesso em: 03 de ago. 2023.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

KELLER, M. *et al.* Improved postural control after slackline training is accompanied by reduced H-reflexões. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 22, n. 4, p. 471-477, 2012.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Livraria UNIJUI. 1991.

KUNZ, E. Pedagogia Crítico-Emancipatória e Paulo Freire. **REBESCOLAR - Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, p. 20-29, set. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/pri2602,+20+A+Pedagogia+Cr%C3%ADtico-emancipat%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

KUNZ, E. Formação Profissional em Educação Física: Revisões e Alienações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, p. 89-97, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/915>. Acesso em: 10 de abr.2024.

LEITE, J. M. R. S; PRADO, G. F. Paralisia Cerebral: Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. **Revista Neurociência**, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, L. A. G. **A educação especial inclusiva na legislação até o decreto Nº 10.502/2020**. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2063/1/ARTIGO%20%20LUANN20-%20RIIF/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Planejamento participativo nas aulas de educação física. **Arquivos em Movimento**, v. 18, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/50542>. Acesso em: 29 maio 2023.

MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. **Linguagens na educação física escolar: Diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021.

MANCINI, M. C.; ALVES, A. C.M.; SCHAPER, C.; FIGUEIREDO, E. M.; SAMPAIO, R. F.; COELHO, Z. A. C.; TIRADO, M. G. A. **Revista Brasileira de Fisioterapia. Gravidade da Paralisia Cerebral e Desempenho Funcional**, v. 8, n. 3, p. 253-260, 2004. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-404403>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v.2, n.1, p. 23-42, jan.-jun., 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169/3642>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, maio 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. Acessibilidade e a indignação por sua falta. 2006, **Anais. Brasília: SEDH**, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001580339>
Acesso em: 10 abr. 2024.

MENDES, R. H. Desmistificando os impactos da diversidade no desempenho das organizações: um olhar crítico sobre as referências atualmente feitas à diversidade cultural como fonte de vantagem competitiva empresarial. In: **II ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS – EnEO**, 2004. Anais, Atibaia: EnEO, 2004. Disponível em: https://silo.tips/download/desmistificando-os-impactos-da-diversidade-no-desempenho-das-organizaoes#google_vignette
Acesso em: 11 abr. 2024.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, D. L. *et al.* **Dialogando sobre o ensino da Educação Física: práticas corporais de aventura na escola**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. 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 abr. 2024.

NEIRA, M. G. **Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com diferenças em sala de aula**. Lantuna, Santiago (Cabo Verde), v. 1, p. 119-136, 2014. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_30.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e Didática do currículo cultural da Educação Física**. São paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/933/845/3094>.
Acesso em: 03 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. de; MACHADO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliar e planejar: reflexões sobre a ação docente na diversidade**. São Paulo: Unesp. 2019.

OLIVEIRA, A. E. L. de. Pessoas com deficiência e inclusão escolar: um desafio a vencer. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 05, v. 15, p. 56-72, maio de 2021.

OLIVEIRA, I. M. de; PADILHA, A. M. L. Crianças com autismo na brinquedoteca:

modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 185-202, maio. 2016.

OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 73-96, ago./dez. 2016.

OMOTE, S. A construção de uma escola de atitudes sociais em relação à inclusão: Notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 11(1), 33-47, 2005. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-11-1-3.pdf>
Acesso em: 11 abr. 2024.

PADILHA, V. Apontamentos para um estudo crítico sobre políticas públicas de lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 07, n. 01, p. 65-82, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1482> .
Acesso em: 11 abr. 2024.

PAIXÃO, J. A. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Revista Motrivivência**, v. 29, p. 170-182, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p170>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PEDRINELLI, V. J. **Um guia ilustrativo de atividades**. In: P. H. Verardi & V. J. Pedrinelli (Ed.), *Desafiando as Diferenças*. São Paulo: SESC, 2003.

PEREIRA, D. W. Slackline: vivências acadêmicas na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 25, n. 41, p. 223-233, dez. 2013.

PEREIRA, D. W.; PAULA, R. O.; SILVA, A. B.; GALINDO, C. B.; SANTOS, V. S. F. Esportes radicais no meio ambiente urbano no município de São Paulo. **Caderno de educação física e esporte**, v. 15, p. 83-92, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/15662>.
Acesso em: 11 abr. 2024.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura, os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. 2. Ed. Jundiaí: Fontoura, 2017.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da Aventura**. 1. ed. Jundiaí: Fontoura, 2010. v. 1. 160p.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, G. G. A. Grupo de estudos do Lazer (GEL). In: UVINHA, R. R (org.). **Lazer no Brasil: grupos de pesquisa e associações temáticas**. São Paulo: Edições SESC, 2018. p. 224-239.

PIOVESANA, A. M. S. G. Encefalopatia crônica, paralisia cerebral. In: FONSECA, L.

F.; PIANETTI, G.; XAVIER, C. C. **Compêndio de neurologia infantil**. São Paulo: Medsi, 2002.

RECHIA, S. A política de lazer na cidade em pauta: a análise da gestão dos espaços em distintas realidades e segmentos populacionais. In: **ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER**, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ENAREL, 2008. p. 1-8, 2008.

RIGONI, A. C. C.; DAÓLIO, J. A aula de educação física e práticas corporais: A visão construída por meninas evangélicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, p. 147-158, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64478/40964>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ROCHA, L. L.; SILVA, M. E. H. **Surfando para a vida: Um estudo sobre o papel do surfe como prática pedagógica libertadora**. Instrumento, Juiz de Fora, p. 138-147, 218.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: R. Educ. Esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. 2. ed. Porto: Profedições, 2015. v. 1. 150p .

RODRIGUES, G. M. *et al.* O ser e o fazer na educação física: Reflexões acerca do processo de inclusão escolar. Vitória: **Edufes**, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/787/1/livro%20edufes%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20os%20desafios%20da%20inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

ROSENBAUM, P. *et al.* **The definition and classification of cerebral palsy** april 2006. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 8-14, 2007.

ROTTA, N. T. Paralisia Cerebral novas perspectivas terapêuticas. **Jornal de Pediatria**, v. 78. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/5y8zVb5V4bmT4jN5sP57CXh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SANTOS, I. A. dos. **Educação Para a Diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Universidade Estadual Do Norte Do Paraná - Campus de Cornélio Procopio, 2008.

SANTOS, I. A. Educação para diversidade: uma prática a ser construída na educação básica, **Produção Didático-Pedagógica**. Caderno Temático – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná,

2008. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>.

Acesso em: 11 abr. 2024.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/sassaki-r-k-inclusao-o-paradigma-do-sec-21-vo9ed6kk6dnj/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SASSAKI, R. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-dodecreto-10-502-2020/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SASSAKI, K. R. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, out. 2005.

SAVIANI, D. **A educação brasileira na virada do século XX para o XXI. Presença Pedagógica**, v. 17, p. 30-35, 2011. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=548&doc=14790&mid=2>. Acesso em: 11 de abr.2024.

SAWAIA, B. B. As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: **Vozes**. 96-118, 2001. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=iRdNkXcAAAAJ&citation_for_view=iRdNkXcAAAAJ:8AbLer7MMksC. Acesso em: 11 de abr. 2024.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **Eccos Revista Científica**, v. 41, p. 107-125, 2016.

SIQUEIRA, M. F.; CHICON, J. F. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Revista de Educação Física**, UNESP, v. 8, n. 1, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/6489>. Acesso em: 05 fev. 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Penso, 1999.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola plural. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Sprint, 2009.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 113–136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646059>. Acesso em: 12 mar. 2024.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença de Atividades de Aventura na Educação Física Escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, [S.l.], 2012. Disponível em: <http://www.ufm.edu.br/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

UVINHA, R. R. **Turismo de aventura**: reflexões e tendências. São Paulo: Aleph, 2005.

VAGO, T. M.; O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – **um diálogo com Valter Bracht**. Movimento, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 17 abr. 2024.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (org.). **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências formativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017.

VITAL, D. **Boletim de notícias**, consultor jurídico. 01 de março 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-mar-01/reserva-possivel-nao-justifica-retrocesso-gurgel-faria/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZORZAL, T. D. **As contribuições das práticas corporais da juventude na formação integral de jovens e adultos com deficiência**: a experiência do Laefa/Cefd/Ufes. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em educação

Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em:
https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/thais_dalfior_zorzal_-_as_contribuicoes_das_praticas_corporais_da_juventude_na_formacao_integral_de_jovens_e_adultos_com_deficiencia_a_experiencia_do_laefacefdufes.pdf. Acesso: 07 ago. 2023.

Para ter acesso ao produto educacional clique no link a seguir.

https://drive.google.com/file/d/17pgE_6m1_QhNPJHgQKbWUF1PyPSk8-70/view?usp=drive_link

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1 – Identificação pessoal;

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: F () M ()

2 – Possui deficiência?

() SIM

() Não Se sim qual? _____

3 - Qual é o seu meio de locomoção até a escola?

() a pé () ônibus () carro

() bicicleta

Outros: _____

4 – Você pratica alguma religião?

() Sim () Não Qual? _____

5 – Sua residência é: () alugada

() própria () cedida

6 – Você tem aparelho celular?

() Sim () Não

7 – O que você gosta de fazer no tempo livre?

8 – O que você gosta de fazer nas aulas de Educação Física?

9 – O que você não gosta de fazer nas aulas de Educação Física?

10 – Você conhece as Práticas Corporais de Aventura ou Esportes Radicais?

() Sim () Não

11 – Você já se sentiu excluído/a das aulas de Educação Física?

12 – Você ajuda seus colegas quando eles precisam nas aulas de Educação Física?

13 – Você gosta de brincadeiras individuais ou em grupo nas aulas de Educação Física? _____

14 – O que significa para você Inclusão? _____

15 – Quais Práticas Corporais de Aventura você conhece?

Skate Surf Escalada

Slackline Tirolesa Canoagem

Ciclismo Arvorismo Rapel

Patinação Parkour

16 – Em relação a unidade didática Práticas Corporais de Aventura, quais você tem vontade de fazer/aprender?

skate Surf Escalada

Slackline Tirolesa Canoagem

Ciclismo Arvorismo Rapel

Patinação Parkour

APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO		
EMEF "José Marcelino" Pesquisadora: Juliana Friço Gava Turma: 3º D		
Data:	Início da Aula:	Término da aula:
1 – Conteúdo:		
2 – Objetivos:		
3 – Recursos materiais:		
4 – Metodologia e procedimentos:		
5 – Desenvolvimento da aula:		
6 – Observações gerais:		

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF

PROJETO DE PESQUISA: Educação Física escolar, inclusão de pessoas com deficiência e práticas corporais de aventura: Construindo caminhos para o respeito à Diversidade.

PESQUISADORA: Juliana Friço Gava

ORIENTADORA: Professora Dra. Erineusa Maria da Silva

Nome do Estudante:

Nome do Responsável:

O/A estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado/a à participar como voluntário/a da pesquisa intitulada “**Educação Física Escolar, Pessoas com Deficiência e Práticas Corporais de Aventura: Construindo caminhos para o respeito à Diversidade**”.

O objetivo do estudo é repensar o ensino da Educação Física com estudantes com ou sem deficiência em um mesmo espaço para que o/a mesmo/a possa experimentar e apropriar-se dos conhecimentos sobre os conteúdos de Práticas Corporais de Aventura nos espaços da escola afim de considerar a diversidade humana em todas as suas características respeitando as especificidades de cada sujeito como enriquecimento cultural. Assim poderá ser oferecido a todas os/as alunos/as uma maior oportunidade de aprendizagem.

O estudo é importante pois, mesmo que a legislação brasileira garanta o acesso e a permanência dos/das alunos/as deficientes nas escolas regulares de ensino, percebe-se que a inclusão é uma realidade ainda distante nas aulas, em especial nas de Educação Física onde o corpo e o movimento são mais

evidenciados. Nota-se então a necessidade de investigar estratégias didáticas-pedagógicas que possam favorecer o processo de ensino aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos, para alunos/as com ou sem deficiência em um mesmo espaço, contribuindo para o respeito por meio da diversidade.

A participação do aluno/a neste estudo se dará em: responder um questionário semiestruturado no primeiro dia da aula da pesquisa, presencial, onde o tempo estimado para responder o questionário será de 15 minutos, como forma de uma avaliação diagnóstica, por meio de um bate papo/roda de conversa com as turmas e realizar enquanto estudante da instituição todas as atividades propostas para o ensino dos conteúdos durante os tempos/espacos das aulas de Educação Física. As atividades serão registradas, filmadas e fotografadas para registro e avaliação da pesquisa. As imagens geradas e as outras produções irão compor a construção de um material curricular em forma de vídeo e diário de campo com intuito de servir como recurso pedagógico para demais professores/as.

Desta forma, ao assinar este Termo você estará autorizando o(a) estudante a participar das atividades teóricas e práticas a serem realizadas no ambiente escolar, bem como o uso (adequado) de sua imagem. A participação é voluntária, o que significa que caso você não o(a) autorize a participação, ou caso decida retirar seu consentimento num momento posterior, isso não trará nenhum prejuízo para o/a alunos/as. Os/as estudantes que não forem autorizados a participar receberão atividades equivalentes. A pesquisadora não divulgará o nome dos/das participantes, visando diminuir os riscos virtuais, que seriam de divulgação de dados confidenciais (registrado no TCLE), como recomendado no ofício circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS será feito download de todos os termos, fotos e vídeos não deixando nenhum registro online ou em nuvem. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

RISCOS POTENCIAIS

O risco é de caráter psicológico pois o/a estudante poderá sentir-se constrangido/a e desconfortável ao ser filmado/a ou fotografado/a no decorrer das aulas. Durante as atividades práticas na escola haverá risco de queda, contusões, torções, cortes, lesões leves, luxações (aos quais todos os/as estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física). Se necessário, ele(a) será

encaminhado(a) e acompanhado para o atendimento médico. Reiteramos que, caso queira, você poderá interromper e desistir de contribuir com este estudo, a qualquer momento. Garantimos o direito de buscar indenização em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

BENEFÍCIOS POTENCIAIS

A realização desta pesquisa, bem como a participação dos estudantes possibilitará no aprofundamento científico sobre temas relacionados ao currículo da Educação Física escolar e da cultura corporal de movimento com alunos/as sem ou com deficiência.

SOBRE PAGAMENTOS E CUSTOS

Participando desta pesquisa, o estudante não receberá nenhum tipo de pagamento, brinde ou bonificação da pesquisadora ou de qualquer uma das instituições envolvidas. Da mesma forma, se houver gasto com a participação na pesquisa haverá ressarcimento.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante _____ li e entendi o que será feito pelo professora-pesquisadora. Perguntei e obtive as respostas para todas as minhas perguntas. Sei que posso não autorizar a participação do(a) estudante nesta pesquisa ou que posso pedir para que ele(a) se retire dela a qualquer momento. Estou ciente de que não terei nenhuma despesa material ou financeira durante este estudo, e nenhum tipo de bonificação será oferecido.

[] Autorizo que o(a) estudante pelo qual respondo participe da pesquisa.

[] Autorizo que a imagem e a fala do(a) estudante pelo qual respondo possam ser gravadas e utilizadas na pesquisa.

Em concordância com estes termos, assinarei as duas vias deste formulário juntamente com o pesquisador e tomarei posse de uma delas.

Marataízes, ____/____/2023

Responsável pelo(a) estudante: _____



Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva
Pesquisadora Responsável

Juliana Friço Gava
Professora Pesquisadora

Para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

Pesquisadora responsável: Juliana Friço Gava, Tel: (28)99971-4647

Email: jujufricogava@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação Física e Desportos.
Av. Fernando Ferrari, 514 Campos Universitário Goiabeiras, Vitória – ES, Cep:
29.075-810, Tel: (27)4009 – 2620.

O Comitê de ética em pesquisa com seres humanos deverá ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa e que o contato poderá ser feito: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF "JOSÉ MARCELINO"

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA

Autorização para realização da Pesquisa

Autorizo a pesquisadora Juliana Friço Gava, aluna do curso de mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) polo Universidade Federal do Espírito Santo – UFES a realizar e desenvolver a pesquisa intitulada como "Educação Física e inclusão de pessoas com deficiência: Construindo caminhos para o respeito por meio da Diversidade", sob a orientação da professora Dra. Erineusa Maria da Silva. Autorizo também a divulgação do nome da escola no projeto, nas produções e publicações da pesquisa em questão.

Como Diretora da escola municipal de ensino fundamental EMEF "José Marcelino" estou ciente das corresponsabilidades associadas ao projeto de pesquisa no compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa recrutados.

Declaro ainda estar ciente da autonomia de cada indivíduo em aceitar ou recusar a participar da pesquisa independente da anuência que apresente. Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS.

Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde.

O descumprimento desses condicionamentos, assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

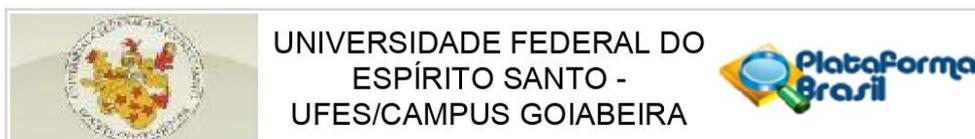
Marataízes/ES, 24 de Novembro de 2022.

Claudete Nunes Fernandes
Diretora Escolar
Autorização nº 022/2022

Assinatura e carimbo da diretora da escola

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "JOSÉ MARCELINO"
PREFEITURA MUNICIPAL DE MARATAÍZES
Ato de Criação: 13.201 de 24/01/1912 1º ao 5º
Ato de Criação: 13.78 de 18/04/2011 6º ao 9º
Ato de Aprovação Res. CEE Nº 41/75 de 28/11/75
Ato de Autorização nº 104 de 08/05/08
R. JOÃO RODRIGUES COSTA, 122A - MARATAÍZES-ES

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Física escolar e inclusão de pessoas com deficiência: Construindo caminhos para o respeito por meio da diversidade.

Pesquisador: JULIANA FRICO GAVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65545522.3.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.836.325

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa-intervenção que tem como objetivo investigar estratégias didático- pedagógicas de ensino da disciplina de Educação Física que possam favorecer o processo de ensino aprendizagem educacionais inclusivos para todos/as os/as estudantes com ou sem deficiências em uma escola da rede regular de ensino de Maratáizes/ES. O estudo será realizado com alunos/as que apresentam ou não deficiências, do 3º e 4º anos do turno vespertino nas aulas de Educação Física por meio dos conteúdos dos esportes. Para tal, se utilizará de um questionário diagnóstico com questões semi-estruturadas, aplicado aos/as alunos, e de intervenções pedagógicas que proponham experiências inclusivas aos/as estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Produzir e desenvolver uma sequência didática de caráter inclusivo para atender alunos/as com ou sem deficiência, mediante o conteúdo do esporte com as turmas do 3º e 4º anos em uma escola da rede regular de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco é de caráter psicológico pois o/a estudante poderá sentir-se constrangido/a e desconfortável ao ser filmado/a ou fotografado/a no decorrer das aulas. Durante as atividades práticas na escola haverá risco de queda, contusões, torções, cortes, lesões leves, luxações (aos quais todos os/as estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física). Se necessário,

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

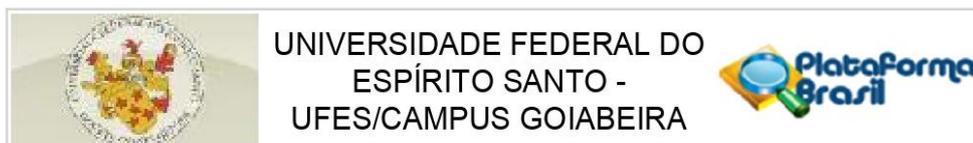
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.836.325

ele(a) será encaminhado(a) e acompanhado para o atendimento médico. Quanto aos benefícios da participação, os(as) aluno(as) poderão refletir sobre sua conduta em relação aos colegas com deficiência, bem como compreender a importância de adaptar as atividades nos espaços/tempos de aula para incluir todos/as respeitando a diversidade, a participação dos/das estudantes possibilitará no aprofundamento científico sobre temas relacionados ao currículo da Educação Física escolar e da cultura corporal de movimento com alunos/as sem ou com deficiência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Física e Rede Nacional (PROEF). O projeto apresenta pressupostos teórico-metodológicos pertinentes ao objeto de estudo e relevância social, pois focaliza os desafios para inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa apresenta a carta de anuência onde a pesquisa será realizada. Os Termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido estão devidamente formulados, apresentando as informações centrais para assegurar a integridade dos participantes, como: objetivos, justificativa e procedimentos; direitos e garantias; riscos e benefícios; além dos contatos para sanar eventuais dúvidas ou denunciar possíveis intercorrências.

Recomendações:

No TCLE e no TALE colocar a mestranda como pesquisadora responsável e não a orientadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a iniciar a produção dos dados com os participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2041754.pdf	28/11/2022 13:05:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_julianafricogava.docx	28/11/2022 13:03:42	JULIANA FRICO GAVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE.docx	28/11/2022 13:01:58	JULIANA FRICO GAVA	Aceito

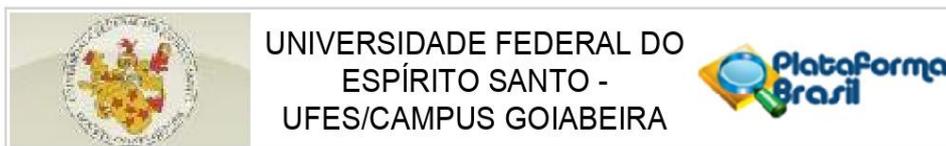
Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.836.325

Ausência	TALE.docx	28/11/2022 13:01:58	JULIANA FRICO GAVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	28/11/2022 12:49:52	JULIANA FRICO GAVA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	25/11/2022 13:15:46	JULIANA FRICO GAVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/11/2022 13:14:41	JULIANA FRICO GAVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/11/2022 13:09:27	JULIANA FRICO GAVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 22 de Dezembro de 2022

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com