



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

JOÃO SÍLVIO SABINO FERREIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: DOS DESAFIOS DA ESCOLA A UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM AS PRÁTICAS CORPORAIS DE
AVENTURA (PCAs) PARA OS/AS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**VITÓRIA - ES
2025**

JOÃO SÍLVIO SABINO FERREIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: DOS DESAFIOS DA ESCOLA A UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (PCAs) PARA OS/AS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Nead/Unesp.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Antônio Carlos Moraes

VITÓRIA-ES
2025



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

F383e Ferreira, João Sílvio Sabino, 1989-
Educação Física Inclusiva : dos desafios da escola a uma
intervenção pedagógica com as Práticas Corporais de Aventura -
PCA's para os/as estudantes público alvo da Educação Especial. /
João Sílvio Sabino Ferreira. - 2025.
179 f. : il.

Orientador: Antônio Carlos Moraes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de
Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Educação Inclusiva. 3. Múltiplas
deficiências. 4. Práticas Corporais de Aventura - PCA's. I.
Moraes, Antônio Carlos. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

ATA DO 44º (QUADRAGÉSIMO QUARTO) PROCESSO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – NÚCLEO CEFD/UFES

Aos vinte e oito dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, uma reunião para avaliação da defesa pública da dissertação *“Educação Física Inclusiva: dos desafios da escola a uma intervenção pedagógica com as PCA’s para os (as) estudantes público-alvo da Educação Especial”*, do mestrando João Silvío Sabino Ferreira, na linha de pesquisa Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Antônio Carlos Moraes (Orientador – UFES), Erineusa Maria da Silva (UFES), Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (UFES) e Luiz Alexandre Oxley da Rocha. Os trabalhos iniciaram-se às 8h com a apresentação da síntese da dissertação e do produto final feito pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Em reunião para a avaliação da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

Que a dissertação foi: (x) APROVADA () NÃO APROVADA

Observações: Entregue diretamente ao mestrando por escrito pelos membros da banca. Ajuste no texto e normas da ABNT.

Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes (Orientador – UFES)

Profª. Drª. Erineusa Maria da Silva (UFES)

Profª. Drª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (UFES)

Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha (UFES)





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANTONIO CARLOS MORAES - SIAPE 1216735
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 28/03/2025 às 13:51

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1104104?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ERINEUSA MARIA DA SILVA - SIAPE 3250072
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 28/03/2025 às 14:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1104169?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA DAS GRACAS CARVALHO SILVA DE SA - SIAPE 2298892
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 02/04/2025 às 09:11

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1107477?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA - SIAPE 2204027
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 02/04/2025 às 12:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1107754?tipoArquivo=O>

Este trabalho é dedicado a Deus, pela oportunidade concedida. Em especial, à minha esposa Tatiana e à minha filha Eloá, pelos momentos de apoio, pelo carinho, amor e compreensão na ausência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade concedida, pela graça e força nos momentos difíceis que me fizeram mais forte para continuar a caminhada em busca da concretização deste sonho.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e apoiaram, desde minha formação inicial até este momento, constantemente ajudando e ficando a disposição em me levar para as aulas do ProEF.

Em especial, à minha esposa Tatiana, e à minha filha Eloá pelos momentos de apoio, pelo carinho, amor e compreensão na ausência. Por participar desse sonho que cultivo há muito tempo e que é parte integrante da nossa família.

Aos/as amigos/as, professores/as, pais e alunos/as da Escola Estadual São Vicente do Grama, que participaram e contribuíram neste percurso formativo. Aos/às amigos/as da turma 4 do ProEF-Ufes, em especial ao amigo Dhiego Gualberto de Abreu, pela disponibilidade e apoio sempre que precisei.

Agradeço aos/às professores/as da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que nos receberam com muito carinho, conduzindo a turma 4 nessa grande jornada profissional. Ao/a amigo/a Sérgio, Madalena e sua filha Emanuelle pela receptividade em sua casa.

E, por fim, expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, Dr. Antônio Carlos Moraes, pela paciência, empenho e orientação crucial ao longo deste percurso. Também sou grato pela excelente seleção da banca examinadora, formada por especialistas que, além de aceitarem prontamente o convite para participar deste momento, contribuíram significativamente para a evolução deste estudo.

Agradeço, igualmente, à professora Dra. Erineusa Maria da Silva, à professora Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá e ao professor Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha que, com discernimento e sabedoria, proporcionaram reflexões valiosas e ampliaram nossa compreensão sobre diversos aspectos fundamentais desta pesquisa.

FERREIRA, João Sílvio Sabino. **Educação Física Inclusiva**: dos desafios da escola a uma intervenção pedagógica com as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial. Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes. 2025. 179 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

RESUMO

A educação passou por transformação ao longo do tempo, sofrendo influências políticas, sociais, culturais, regionais entre outras. Neste processo formativo, as disciplinas presentes nos currículos acadêmicos também sofreram modificações. Logo, tanto os sistemas e redes educacionais quanto as instituições precisam se organizar para oferecer uma educação que priorize a igualdade, reconhecendo as diversidades presentes no cotidiano escolar. Neste contexto de transformação, emergiu a demanda por um atendimento inclusivo para os(as) estudantes com deficiência, que tiveram seus direitos garantidos por várias leis vigentes em nosso país. Entendemos que a Educação Física Escolar (EFE) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos(as) estudantes, possibilitando acesso a um valioso conhecimento, presente na Cultura Corporal de Movimento, em especial para este trabalho, as Práticas Corporais de Aventura (PCAs). Entendemos que a EFE, conjuntamente com as PCAs possuem grande importância no atendimento dos(as) alunos(as) público-alvo da educação especial, incluindo aqueles(as) com múltiplas deficiências, público dessa pesquisa. O objetivo foi elaborar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva com as PCAs, para estudantes com Múltiplas Deficiências nas aulas de Educação Física Escolar em uma turma de 7º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual São Vicente do Grama – E.E.S.V, localizada no distrito de São Vicente do Grama, pertencente ao município de Jequeri – MG. Os(as) participantes da pesquisa são 15 alunos(as) do 7º ano (faixa etária entre 11 e 15 anos) e 30 profissionais dentre eles(as): gestores(as), professores(as), professores(as) de Apoio e supervisores(as) pedagógicos(as) (faixa etária entre 25 e 60 anos) do turno vespertino, no ano de 2024, totalizando 45 participantes. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ensino, de caráter qualitativo. Na etapa inicial, foram produzidos dados a respeito da estrutura escolar, sobre os(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial, sensibilização dos(as) profissionais da escola a respeito do tema da pesquisa, por meio de questionários,

entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. A etapa seguinte foi responsável pelo planejamento das ações da Intervenção Pedagógica Inclusiva com as PCAs na turma do 7º ano, na qual o aluno com múltiplas deficiências está incluído, seguida pela aplicação nas aulas de Educação Física. A metodologia definida foi implementada ao longo de um bimestre escolar, com 20 aulas distribuídas em 12 semanas. Seguida da avaliação, que se dividiu em duas fases distintas, a diagnóstica e a formativa. Finalmente, procedeu-se à análise, descrição e conclusão das informações obtidas através de questionários, rodas de conversa e anotações no diário de bordo, juntamente com vídeos e imagens das aulas. As informações foram examinadas com base nas recorrências emergentes das intervenções pedagógicas, adotando uma perspectiva interpretativa. Os resultados apontaram para um impacto significativo da abordagem didática inclusiva com as PCAs, promovendo uma participação mais engajada do aluno com múltiplas deficiências e favorecendo o aprimoramento do seu aprendizado e do grupo. Ademais, permitiu a formação de um conjunto de atitudes e valores inclusivo tanto no ambiente escolar quanto em toda a comunidade.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Inclusiva; Educação Especial; práticas corporais de aventura; múltiplas deficiências.

FERREIRA, João Sílvio Sabino. **Educação Física Inclusiva**: dos desafios da escola a uma intervenção pedagógica com as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial. Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes. 2025. 179 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

ABSTRACT

Education has undergone transformations over time, being influenced by political, social, cultural, regional and other factors. During this formative process, the subjects included in academic curricula have also undergone changes. Therefore, both educational systems and networks and institutions need to organize themselves to offer an education that prioritizes equality, recognizing the diversity present in everyday school life. In this context of transformation, the demand for inclusive care for students with disabilities has emerged, whose rights are guaranteed by several laws in force in our country. We understand that School Physical Education (SPE) plays a fundamental role in the development of students, enabling access to valuable knowledge, present in the Body Culture of Movement, especially for this work, the Adventure Body Practices (ACPs). We understand that SPE, together with ACPs, are of great importance in serving the target audience of special education students, including those with multiple disabilities, the target audience of this research. The objective was to elaborate and develop a proposal for inclusive pedagogical intervention with PCAs, for students with Multiple Disabilities in Physical Education classes in a 7th grade elementary school class. The research was developed at the São Vicente do Grama State School - E.E.S.V, located in the district of São Vicente do Grama, belonging to the municipality of Jequeri - MG. The research participants are 15 7th grade students (age range between 11 and 15 years old) and 30 professionals, including: managers, teachers, support teachers and pedagogical supervisors (age range between 25 and 60 years old) of the afternoon shift, in the year 2024, totaling 45 participants. This research is characterized as a teaching research, of a qualitative nature. In the initial stage, data were produced regarding the school structure, the target audience of Special Education students, and the awareness of school professionals regarding the research topic through questionnaires, semi-structured interviews, and discussion groups. The next stage was responsible for planning the actions of the Inclusive Pedagogical Intervention with the PCAs in the 7th grade class, in which the student

with multiple disabilities is included, followed by the application in Physical Education classes. The defined methodology was implemented over a two-month school year, with 20 classes distributed over 12 weeks. This was followed by the evaluation, which was divided into two distinct phases: diagnostic and formative. Finally, the analysis, description, and conclusion of the information obtained through questionnaires, discussion groups, and notes in the logbook, together with videos and images of the classes, were carried out. The information was examined based on the emerging recurrences of the pedagogical interventions, adopting an interpretative perspective. The results indicated a significant impact of the inclusive teaching approach with the PCAs, promoting more engaged participation of students with multiple disabilities and favoring the improvement of their learning and that of the group. Furthermore, it allowed the formation of a set of inclusive attitudes and values both in the school environment and in the entire community.

Keywords: Physical Education; Inclusive Education; Special Education; adventure body practices; multiple disabilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola	54
Figura 2 - Cantina.....	54
Figura 3 - Espaço recreativo	55
Figura 4 - Sala de aula	55
Figura 5 - Apresentação do Projeto de Pesquisa	63
Figura 6 - Seminário “conhecendo os caminhos da inclusão”.....	67
Figura 7 - Aplicação do questionário sobre deficiências e inclusão	69
Figura 8 - Fases e eixos da proposta didática.....	100
Figura 9 - Exibição do filme “Extraordinário”	101
Figura 10 - Aplicação do questionário para os(as) alunos(as)	105
Figura 11 - Emojis	106
Figura 12 - Roda de conversa/Aplicação do questionário	106
Figura 13 - Apresentação das PCAs	107
Figura 14 - Criando desenhos sobre PCAs.....	109
Figura 15 - Aula expositiva sobre Slackline.....	111
Figura 16 - Equipamento de Slackline.....	112
Figura 17 - Instalação do Slackline	112
Figura 18 - Prática do Slackline.....	113
Figura 19 - Aula expositiva sobre corrida de orientação	115
Figura 20 - Equipamentos para corrida de orientação	116
Figura 21 - Exemplo de Mapa de orientação.....	116
Figura 22 - Escola Estadual	117
Figura 23 - Mapa de orientação 1	117
Figura 24 - Mapa de orientação 2	118
Figura 25 - Controle da orientação.....	118
Figura 26 - Apresentação das PCAs Urbanas.....	119
Figura 27 - Inter-relação das PCAs	120
Figura 28 - Aula expositiva sobre Parkour	121
Figura 29 - Aula prática de Parkour.....	123
Figura 30 - Encontros Formativos	126
Figura 31 - Slackline e desenho do aluno com múltiplas deficiências.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de serviço	57
Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023	64
Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – brasil – 2019-2023.....	65
Gráfico 4 - Matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2019-2023	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos internacionais que resguardam a inclusão	37
Quadro 2 - Documentos nacionais que resguardam a inclusão	37
Quadro 3 - Posição dos(as) profissionais da escola a respeito da inclusão.....	71
Quadro 4 - Oferta de formação continuada na área de inclusão.....	72
Quadro 5 - Oferta de formação continuada na área de inclusão.....	73
Quadro 6 - Desafios na inclusão e métodos de ação inclusiva	74
Quadro 7 - Estratégias metodológicas	75
Quadro 8 - Características decorrentes do tipo e grau de deficiência.....	78
Quadro 9 - Relacionamento interpessoal	79
Quadro 10 - Relação entre espaço e recursos físicos e materiais	81
Quadro 11 - Relação de PCAs	88
Quadro 12 - Escolha de PCAs	88
Quadro 13 - Relatório sobre o aluno público-alvo da educação Especial	92
Quadro 14 - Relatório sobre o aluno público-alvo da educação Especial	93
Quadro 15 - Classificação das práticas corporais de aventura	98
Quadro 16 - Fala dos(as) estudantes.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AFANs - Atividade Física de Aventura na Natureza
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Corde - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FAF - Faculdade do Futuro
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG - Minas Gerais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCAs - Práticas Corporais de Aventura
PcD - Pessoa com deficiência
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
ProEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEE - Secretaria Estadual de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo
Unec - Centro Universitário de Caratinga

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA	24
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	30
2.3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL INCLUSIVA	36
3 METODOLOGIA	53
3.1 TERRITÓRIO DA PESQUISA	54
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
3.3 FERRAMENTAS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES E PRODUÇÃO DE DADOS	58
4 MOMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO, APROXIMAÇÃO E CONHECIMENTO DO LÓCUS DE PESQUISA.....	63
4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA AOS(ÀS) PROFISSIONAIS DA E. E. SÃO VICENTE DO GRAMA	63
4.2 CONHECENDO OS CAMINHOS DA INCLUSÃO	67
4.3 PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE INCLUSÃO E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ENCONTRADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	68
4.4 PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO E PCAs.....	82
4.5 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	90
5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	96
5.1 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (PCAS) COMO CONTEÚDO MEDIADOR DA INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	96
5.2 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA EM EF PARA A TURMA DE 7º ANO	100
5.2.1 Intervenção pedagógica inclusiva	100
5.2.2 Avaliação.....	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	131

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)	147
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)...	150
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE DEFICIÊNCIAS INCLUSÃO.....	153
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS SOBRE INCLUSÃO	158
APÊNDICE E – DIÁRIO DE BORDO.....	160
APÊNDICE F - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	161
ANEXO A – PEDIDO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA.....	169
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA.....	170
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA.....	171
ANEXO D – FOLHA DE ROSTO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	172
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	173

1 INTRODUÇÃO

Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2000, p. 67).

Início este trabalho apresentando essa frase do ilustre educador brasileiro Paulo Freire. Considerado como patrono da educação brasileira, desenvolveu uma abordagem pedagógica centrada na educação libertadora, enfatizando a conscientização dos(as) alunos(as) como propósito fundamental da educação.

É essencial sensibilizar nossos alunos e alunas para as relações de opressão existentes no ambiente escolar, nos espaços de trabalho e na sociedade como um todo. Garantir uma formação integral e libertadora é dever do(a) educador(a), para tanto, conhecer as mazelas e injustiças sociais existentes, deverá ser um passo fundamental nessa iniciativa formativa.

Sou mineiro, habitante da cidade de Sericita. Minha trajetória acadêmica se inicia no ano de 2008, após aprovação no vestibular para o curso de Educação Física no Centro Universitário de Caratinga (Unec). Entretanto, não permaneci na instituição por muito tempo, vindo a cursar a partir do terceiro período na Faculdade do Futuro (FAF) na cidade de Manhuaçu, em Minas Gerais (MG), devido à proximidade com o meu município.

Durante meus estudos, experienciei diferentes papéis no campo formativo da Educação Física, exercendo estágios em academias e escolas, o que me direcionou para atuação docente, a qual sou apaixonado. Após a conclusão dos estudos no ano de 2010, ingressei no mercado de trabalho em busca da primeira oportunidade.

Lecionar seria a realização de um sonho, contudo, no começo, não consegui colocar em prática a docência. Meu primeiro emprego foi como Coordenador do Departamento de Esportes da Prefeitura Municipal de Jequeri-MG, função voltada diretamente para o treinamento esportivo no município, apartando assim meus objetivos de estar em sala de aula.

Entretanto, seria apenas uma etapa da minha jornada profissional. No ano de 2011 passei no concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG), o que me proporcionou ocupar um cargo de vinte e quatro horas/aula na Educação Física Escolar nos Anos Iniciais 1° ao 5° ano, e Finais 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental. Tomei posse na Escola Estadual de Piscamba, localizada a quarenta quilômetros de Sericita, em um distrito da cidade de Jequeri - MG.

Em 2016 fui removido para a Escola Estadual São Vicente do Grama, em São Vicente, também distrito deste município, porém, agora a apenas nove quilômetros da minha residência, o que trouxe mais conforto no deslocamento. A instituição era denominada de Escola Combinada de Viçosa, passando a se chamar Escola Estadual São Vicente do Grama em homenagem ao padroeiro neste distrito, São Vicente do Ferrer.

Criada em 1961 com o intuito de atender as necessidades da comunidade, oferecia no princípio de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. No ano de 1992 sofreu uma reestruturação, passando a ofertar também turmas de 5º a 8º série do Ensino Fundamental Anos Finais. Atualmente, possui turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) e o Ensino Técnico.

Foi nessa instituição meu primeiro contato com alunos(as) com deficiência, pois, ainda não havia lecionado para o público-alvo da Educação Especial. Embora a legislação assegure os direitos dos(as) estudantes com deficiência, ainda há diversas barreiras que dificultam o pleno respeito a esses(as) estudantes e o desenvolvimento eficaz de suas potencialidades no ambiente escolar.

A partir dessa experiência marcante na minha carreira, comecei a me perguntar: Qual contribuição o conteúdo de Educação Física estava proporcionando para aqueles(as) estudantes? Qual o papel do professor de Educação Física na formação integral e emancipada deles(as)? Como realizar uma aula inclusiva, onde as diversas diferenças encontradas no contexto escolar fossem respeitadas e valorizadas? Essas e outras indagações percorriam meu cotidiano, fomentando minha busca por formação continuada.

Foi nesse contexto que encontrei o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), onde consegui ser aprovado no ano de 2023, no polo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes – Vitória). No programa tive a oportunidade de conhecer professores(as) pesquisadores(as) e colegas da turma 4, que proporcionaram uma rica troca de experiências. Nesse ambiente formativo, me envolvi ainda mais com os estudos voltados para os(as) estudantes Público-alvo da Educação Especial.

Sabemos que a educação brasileira passou por diversas transformações ao longo do tempo. Este processo propôs atender as mudanças políticas, sociais,

regionais, e culturais existentes. Na Antiguidade e Idade Média, as deficiências eram vistas como maldição ou castigo divino, o que ocasionava a marginalização, abandono, exílio, e, em alguns casos, a morte dessas pessoas. Não havia um conceito de educação formal para indivíduos com deficiência, sendo considerados inaptos para aprender ou participar da vida em comunidade.

Diante das mudanças globais, as diferentes sociedades foram sensibilizando-se a compreender as deficiências de maneira humanizada. Nos séculos XVIII e XIX foram criadas as primeiras instituições e escolas especiais para as pessoas com deficiência. Entretanto, elas eram segregadoras, retirando esses/as cidadãos/ãs do convívio com a sociedade em geral.

Apesar de representar um progresso em relação à exclusão total, a segregação mantinha a concepção de que esses indivíduos eram "diferentes" e incapazes de participar das mesmas atividades que os demais, levando à separação física e social dessa população.

A partir do século XX, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, um movimento global surgiu para promover a integração de pessoas com deficiência na sociedade, impulsionada por transformações sociais significativas, como a valorização dos direitos humanos e a ampliação do acesso à educação (Aranha, 2004).

Nesse momento os(as) alunos(as) com deficiência começaram a ser aceitos em escolas regulares, no entanto, deveriam se adaptar às condições e exigências da escola comum, e não, o sistema educacional às suas especificidades. Não havia adaptação curricular ou suporte especializado adequado às suas necessidades educacionais.

Percorremos um longo caminho histórico-social, até a elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988, a qual busca defender e assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (Brasil, 1988).

A partir da década de 1990, a concepção de inclusão começou a se fortalecer, em contraste com a integração, a inclusão defende a ideia de que o sistema de ensino precisa ser reestruturado para satisfazer as necessidades de todos(as) os(as) estudantes. A inclusão fundamenta-se na validação dos direitos dos indivíduos com

deficiência para participarem integralmente de todas as esferas da vida social e educacional, em pé de igualdade (Aranha, 2004).

No Art. 205 da referida lei, a educação é resguardada como: “[...] 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). No texto da carta magna, o princípio da igualdade é um dos pilares fundamentais que direcionam a construção de uma sociedade democrática.

Diante disso, persistem minhas inquietações, surgindo assim outros questionamentos: Como garantir esse princípio resguardado pela Constituição Federal e pelas políticas inclusivas? Como isso acontece nas escolas? É possível assegurá-lo nas aulas de Educação Física?

Compreender que as pessoas são diferentes e possuem necessidades diversas é o ponto de partida para a inclusão. Entendemos até aqui, que, atender às peculiaridades individuais é uma possibilidade para auxiliar na garantia da igualdade de direitos. Isso se tornará possível, quando conseguirmos atender as individualidades de acordo com suas especificidades.

Com a Educação Física não foi diferente. Em seu percurso histórico- social de processo formativo e emancipatório também passou por diversas transformações. Para entender a atual Educação Física no Brasil, é essencial examinar suas origens no contexto nacional. Isso envolve explorar as principais influências que moldaram e definiram essa disciplina, bem como os novos caminhos que estão se formando.

Neste trabalho utilizamos as Práticas Corporais de Aventura (PCAs), como conteúdo mediador de uma prática pedagógica inclusiva. Elas são instituídas como conteúdo da Educação Física Escolar a partir da construção, e, publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2018. No entanto, seus vestígios estão presentes nos chamados temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Especialmente aquele que trata do meio ambiente, tendo “[...] a educação ambiental (como um elemento central para a transformação social), a proteção ambiental, a sustentabilidade, a diversidade [...]” (Lemos; David, 2011, p. 4).

Nos PCNs também é possível encontrar critérios para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, tais como: visão integrada da realidade, introdução de hábitos e atitudes, desenvolvimento de procedimentos e valores para o exercício da cidadania

(Lemos; David, 2011). É possível dizer, que eles vão ao encontro do que preconiza as dimensões de conhecimento e as competências apresentadas nas PCAs presente na atual BNCC.

Sua escolha como conteúdo para intervenção pedagógica, se dá, pelo seu potencial inclusivo. “A inclusão na escola é um processo político e sensível necessário para o acolhimento de todo ser humano” (Paula; Kochhann, 2020, p. 2). Para tal fim, torna-se indispensável a redefinição do papel da escola e do educador, de modo que se reconheça a importância do desenvolvimento de processos formativos inclusivos nas instituições de ensino.

As PCAs, tanto no contexto da Educação Física, quanto no do lazer, podem ser alicerçadas em quatro dimensões, sendo elas: o acesso, a técnica, a desconexão de um desempenho exigido e os locais disponíveis para sua prática (Inácio *et al.*, 2005). Essa versatilidade proporciona uma ampliação do acesso a diferentes praticantes, garantindo a inclusão dos menos habilitados, se desassociando da necessidade do rendimento, muitas vezes, exigido pelas práticas corporais tradicionais como: os esportes, brincadeiras e jogos, hegemônicos nas aulas de Educação Física.

Assim, buscou-se identificar se os(as) alunos(as) já conheciam as PCAs, quais conheciam, e, se haviam praticado alguma delas. A partir desse contexto, as aulas foram planejadas. Nosso estudo foi desenvolvido em uma turma do 7º ano do ensino Fundamental - Anos Finais, que possui um estudante com múltiplas deficiências, sendo elas: baixa acuidade visual, deficiência intelectual e baixa estatura, possuindo CID: Q04, F71, R62 e H533.

Ademais, buscamos saber o que a equipe pedagógica da escola (gestores(as), pedagogos(as) e professores(as)) e os(as) estudantes dessa classe, compreendiam sobre inclusão. Essas informações proporcionaram identificar as necessidades especiais presentes no cotidiano escolar, e contribuíram para orientar a construção e desenvolvimento da Intervenção Pedagógica, assim como, do produto educacional.

Assim, nosso objetivo foi: Desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva nas aulas de Educação Física com o conteúdo Práticas Corporais de Aventura (PCAs), para o enfrentamento das necessidades educacionais especiais encontradas no atendimento dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial.

Especificamente buscamos: a) Compreender quais são as necessidades especiais encontradas no cotidiano escolar, no que se refere à posição dos(as) profissionais da Escola acerca do tema Educação Inclusiva; b) Conhecer a percepção dos(as) estudantes da turma do 7º ano e equipe pedagógica da Escola sobre a Inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial; c) Planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva com as PCAs, a ser realizada com os(as) estudantes da turma do 7º ano com a participação de um(a) aluno(a) com deficiência, para fins da construção do recurso pedagógico.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

No século passado, a Educação Física manteve uma forte ligação com as instituições militares e a classe médica. Esses laços foram cruciais para definir tanto a concepção e os objetivos da disciplina quanto seu campo de atuação e metodologia de ensino (Brasil, 1997; Castellani Filho 2012, 2013; Lima 2015; Mommad, 2020).

O marco histórico para definir o início da Educação Física (Lima, 2015) escolar brasileira é a Reforma Couto Ferraz, outorgada em 1851. Essa reforma tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte (Betti, 1991). De modo geral, muitos pais se opunham fortemente a ver seus filhos(as) envolvidos(as) em atividades que não eram de caráter intelectual.

No caso dos meninos, a tolerância era um pouco maior, pois a ideia de ginástica estava associada às instituições militares. No entanto, em relação às meninas, alguns pais chegaram a proibir a participação de suas filhas de participarem da Educação Física (Brasil, 1997).

Já em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 - Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, ele defendeu a inclusão da ginástica no currículo escolar e a equiparação dos professores de ginástica aos de outras disciplinas. Em seu parecer, enfatizou a importância de um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual, detalhando suas ideias sobre como a educação física contribui para o bem-estar geral e o desempenho acadêmico dos(as) estudantes (Brasil, 1997; Lima, 2012).

Na Carta Magna de 1937, a Educação Física era vista como obrigatória, “[...] na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular)” (Brasil, 1997). De acordo com Castellani Filho (2013, p. 14), “[...] a Carta Magna de 1937, gestada à luz do Estado Novo, falava em adestramento físico do trabalhador brasileiro visando qualificá-lo fisicamente para a construção de um projeto de sociedade brasileira [...]”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu Art. 22. defendia que fosse “[...] obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (Brasil, 1961).

Já em 1971, regido pelo Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, e alínea C do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, definiu em seus artigos 1º e 2º que:

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (Brasil, 1971).

Durante esse período da história, sob o governo militar, o esporte desempenhava o papel principal na Educação Física escolar, sendo seu conteúdo predominante. Havia uma forte ênfase na descoberta de talentos com o objetivo de projetar o país como uma potência olímpica.

A ausência de especificidade no decreto manteve o foco na aptidão física, influenciando tanto a organização das atividades quanto seu controle e avaliação. A partir da quinta série, a iniciação esportiva tornou-se um dos pilares do ensino, com o objetivo de descobrir novos talentos capazes de competir em eventos internacionais e representar o país (Brasil, 1997).

É nessa perspectiva que vamos encontrar nos anos 1980, em nosso país, o momento de **ruptura paradigmática** em que se descortina a possibilidade de se pensar a EF para além de sua relação paradigmática com a aptidão física, na direção de outra, desta feita de natureza **histórico-social** (Castellani Filho, 2013, p. 15, grifos nossos).

Esse período foi marcado por um processo de redemocratização da sociedade brasileira. Naturalmente, no campo da educação, inicia-se um intenso debate sobre os caminhos percorridos até o momento. Nesse contexto de ponderação, a Educação Física se espelha, e, se inicia um movimento de reflexão sobre os papéis que lhe foram atribuídos ao longo de sua trajetória. “Certo era que o jeito que ela vinha sendo não se coadunava com o país que se forjava em princípios democráticos” (Castellani Filho, 2013, p. 15).

Ainda de acordo com as proposições do autor:

Configura-se nos anos 1980, portanto, a possibilidade de outra relação paradigmática, de natureza histórico-social, que identificava o esporte, o jogo, a dança, a ginástica como dimensões da cultura humana denominadas por

uns de **cultura corporal, por outros de cultura corporal do movimento**, além de cultura do movimento e motricidade humana, para não irmos além... (Castellani Filho, 2013, p. 15, grifo nosso).

A partir da década de 1980¹, iniciou-se um movimento de libertação das influências das instituições médicas, militares e esportivas, as quais impunham seus próprios valores à Educação Física e os estabeleciam como normas para a prática pedagógica. Esse período marcou o surgimento de novas abordagens pedagógicas, permitindo a exploração de diversas formas de manifestação da Educação Física.

Após esse movimento de reestruturação da Educação Física, e a partir da promulgação da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Física Escolar adquiriu um caráter pedagógico, sendo reconhecida como um componente curricular essencial da educação básica e integrando-se à proposta pedagógica da escola.

De acordo com o Art. 26, §3º desta lei, “[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

Segundo Castellani Filho (1997 *apud* Souza Júnior; Darido, 2009, p. 3),

[...] a facultatividade da Educação Física aos alunos do período noturno que comprovasse vínculo empregatício logo foi estendida aos alunos do turno diurno, fato que acabava por reforçar a lógica de que, estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, não caberia mais à escola, mas sim ao próprio mercado, a responsabilidade pela capacitação e manutenção de sua força de trabalho.

Já em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar o trabalho dos professores das diversas disciplinas da Educação Básica. Eles foram elaborados dentro do contexto das discussões pedagógicas que estavam em efervescência.

O objetivo do Ministério da Educação, ao estabelecer os PCNs, era definir metas de qualidade que promoviam a formação de alunos(as) participativos, reflexivos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. Vale destacar que

¹ Lima (2012) ressalta que nessa década os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais.

esses documentos eram abertos e flexíveis, permitindo adaptações conforme a realidade de cada região (Metzner, 2012).

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é essencial, pois oferece aos(as) alunos(as) a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e participar de atividades culturais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (Brasil, 1997).

De acordo com Metzner (2012, p. 73), os PCNs entendiam “[...] a Educação Física como uma cultura corporal, ou seja, como conhecimentos, representações e formas de expressão que se transformam ao longo do tempo”.

No ano de 2003, ocorreu a promulgação da Lei no 10.793, de 1º de dezembro de 2003, alterando a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nos termos da Lei no 10.793 (Brasil, 2003), § 3º, “[...] a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo sua prática facultativa ao aluno(a):

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole (Brasil, 2003).

Apesar dos avanços proporcionados por essa lei, a determinação de que as aulas de educação Física deixassem de ser obrigatórias não apenas para os(as) alunos(as) do turno da noite, mas para todos(as) os(as) estudantes, independentemente do período em que estudassem foi um grande retrocesso para a área.

Ainda de acordo com Souza Júnior e Darido (2009, p. 4), “[...] apesar de suprimir a facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos, a Lei 10.793 de 2003 representa um retrocesso de mais de 30 anos no que diz respeito aos pressupostos que respaldam os conhecimentos da área [...]”.

Contemporaneamente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que é um documento elaborado para orientar os currículos das escolas em todo o Brasil, abrangendo tanto as redes públicas quanto as privadas. Ela delinea

competências gerais, que devem ser desenvolvidas por todos os(as) alunos(as) em todas as áreas de conhecimento, e competências específicas, relativas a cada área e seus componentes curriculares.

Ademais, a BNCC distingue os conteúdos que os(as) estudantes devem aprender e as habilidades a serem adquiridas em cada etapa da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Impolcetto; Moreira, 2023).

Na BNCC a Educação Física é o componente curricular que aborda as práticas corporais em suas variadas formas de codificação e significação social, sendo compreendidas como manifestações das capacidades expressivas dos indivíduos, desenvolvidas por diferentes grupos sociais ao longo da história (Brasil, 2018; Farias; Martins; Impolcetto, 2023; Neira; Souza Júnior, 2016).

Ainda, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 213):

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

Para tanto, as práticas corporais propostas são divididas em seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, sendo elas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. O documento ressalta ainda a necessidade de reconstrução das práticas corporais na escola, tendo como base sua função social e suas possibilidades materiais.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 220), “[...] é importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola”.

Por esse motivo, a definição das habilidades dá ênfase a oito dimensões de conhecimento, são elas: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão, Protagonismo comunitário.

Entretanto, como ressalta Farias, Martins e Impolcetto (2023, p. 4), “[...] ainda percebemos, no que se refere às oito dimensões de conhecimento, uma carência das

discussões acerca de uma melhor elucidação e possibilidade de utilização no contexto real de uma aula de Educação Física escolar”.

Destacamos que não existe uma hierarquia entre essas dimensões, nem uma ordem obrigatória para o desenvolvimento didático. Cada dimensão demanda abordagens e níveis de complexidade variados para serem significativas e relevantes. Dada a natureza dos conhecimentos e experiências específicas da Educação Física, é essencial que cada dimensão seja sempre trabalhada de forma integrada com as outras, considerando sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

Segundo Farias, Martins e Impolcetto (2023, p. 5), “[...] as dimensões de conhecimento não podem ser elementos exclusivos da organização do trabalho pedagógico [...]”. Diante disso, os autores salientam que os(as) estudantes precisam identificar e compreender quais dimensões de conhecimento estão sendo abordadas nas situações de aprendizagem que vivenciam nas aulas de Educação Física.

De acordo com Impolcetto e Moreira (2023, p. 9), “[...] em termos de consequências da presença da Educação Física na BNCC, uma das primeiras foi a sua inclusão no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) [...]”. Vale ressaltar que após a publicação da versão final da BNCC, a Educação Física passa a ser incluída no processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, o que, segundo os(as) autores(as) é um grande avanço para área, já que, não contava com esse tipo de material para o trabalho pedagógico.

Mais de 20 anos após a publicação dos PCNs, foi promulgada a BNCC (Brasil, 2018) que, ao contrário de seu predecessor, deixou de ser apenas um guia e passou a ser obrigatória para todos os componentes curriculares. No caso da Educação Física, foi reafirmada uma abordagem culturalista das práticas corporais, que agora são estruturadas em ciclos no Ensino Fundamental. Cada ciclo possui habilidades específicas que todos os(as) alunos(as) do país devem alcançar, organizadas em oito dimensões de conhecimento (Impolcetto; Moreira, 2023).

Diante das inúmeras mudanças vivenciadas, a Educação Física se deparou com uma nova realidade escolar, a inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular da Educação Básica. No entanto, apresentaremos esse diálogo no próximo capítulo.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A atenção educacional aos(às) estudantes público-alvo da Educação Especial vem se modificando ao longo dos processos histórico-sociais vividos pela humanidade, caracterizando diferentes paradigmas nas relações das sociedades com esse segmento populacional (Aranha, 2004).

No Brasil, as primeiras práticas de atenção às pessoas com deficiência são datadas da época do Império. Os serviços voltados para esse segmento da população, inspirados em experiências norte-americanas e europeias, foram introduzidos no país por alguns brasileiros dispostos a organizar e implementar ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (Mantoan, 2011).

Aranha (2004, p. 11) afirma que “Seguindo o ideário e o modelo ainda vigente na Europa, de institucionalização, foram criadas as primeiras instituições totais, para a educação de pessoas cegas e de pessoas surdas”. Goffman (1987 *apud* Benelli, 2014, p. 23) define a instituição total “[...] como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Inicialmente, essas práticas sociais, de atenção às pessoas com deficiência, não passavam de estratégias para retirá-las do meio social, isolando-as nessas instituições, fosse para proteção, ou para tratamento e cuidados médicos. Essas iniciativas não eram parte das políticas públicas de educação.

De acordo com Aranha (2004, p. 11), “[...] o paradigma² da Institucionalização ainda permaneceu como modelo de atenção às pessoas com deficiência até meados da década de 50, [...], momento de grande importância histórica, no que se refere a movimentos sociais, no mundo ocidental”.

Entre a década de 60 e 70, surgiu a proposta do princípio da normalização, ele fornecia a ideia de que as pessoas podiam ser “normalizadas”, ou seja, capacitadas para viver em um espaço comum da sociedade. “A normalização se refere às

² SANTOS, S. G. dos. Desafios para a Educação Inclusiva: Paradigmas Educacionais no contexto da Educação Especial. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 114–132, 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i2.5111. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5111>.

condições do ambiente no qual vivem as pessoas deficientes, que deverá ser semelhante ao das pessoas em geral, e não à normalização da pessoa deficiente” (Bernardes, 2010, p. 2). Para tanto, esse processo acontecia em instituições não residenciais, embora ainda segregadoras.

Por fim, em meados da década de 90, passados os avanços e transformações das décadas anteriores, é pensado o modelo de paradigma de suporte, reforçando a ideia da diversidade como fator de enriquecimento social. Tem-se a preocupação na construção de espaços inclusivos e na garantia do acesso de todos ao meio social (Aranha, 2004).

Mantoan (2011, p. 1) também nos relata que

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993... - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

A Educação, antes ofertada em instituições voltadas unicamente para o atendimento desse público, muitas vezes marginalizada e esquecida, passa a ser integrada à educação básica regular, buscando assim garantir o direito básico à educação e integração dessa população. No que se refere especificamente à educação, o Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999a) resguardava que:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
 II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
 III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
 IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino.

Ademais, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 determinava que: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2001a). Além disso, esse documento orientava que essas Instituições garantissem as condições essenciais para uma educação de qualidade acessível a todos(as).

Segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 10), “[...] a resolução mantém o conceito de modalidade tal qual a LDBEN 9.394/96 e define a educação especial como uma proposta pedagógica diferenciada que pode ocorrer concomitante à educação comum ou vir a substituí-la”. Ela determina o começo do atendimento escolar na educação infantil, garantindo os serviços de educação especial, após a análise da necessidade de assistência educacional especializada.

Nela, observamos que a educação dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, será implementada por meio de assistência educacional especializada. Portanto, mesmo sem ser formalmente definido, o atendimento educacional especializado está implicitamente estabelecido como um serviço diferenciado. Esses serviços, devem ser realizados nas classes comuns das escolas da rede regular de ensino, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; [...] (Brasil, 2001a).

Entretanto, antes de se chegar a essas conquistas importantes para os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, foi necessário percorrer um longo processo histórico de transformação social, que se inicia a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), documento que vem norteando os movimentos de definição de políticas públicas, em grande parte dos países.

Atualmente, a Educação Inclusiva no Brasil, tem buscado encontrar consenso e direcionamento. Franco e Gomes (2020, p. 195) afirmam que, “[...] passadas mais de duas décadas do início dos debates sobre o tema no País, evidencia-se ainda um distanciamento entre os postulados políticos e a realidade de nossas instituições escolares”.

Embora tenhamos obtido várias vitórias após a promulgação da Constituição Federal, das leis e dos decretos nacionais e internacionais, dos quais somos signatários, ainda temos muitos desafios a superar. É necessário focar na escola,

alimentando essa discussão que perpassa seu interior e está intrinsecamente relacionada aos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial.

Uma grande parcela das escolas não consegue atendê-los em suas especificidades, isto se deve ao fato de que permanecemos pautados em um modelo de educação tradicional. Nesse sentido, Franco e Gomes (2020, p. 195) salientam que: “[...] o que ainda acompanhamos no cotidiano dos contextos educacionais é a constituição de uma escola tradicional, arraigada na reprodução, pautada em exercícios de fixação e em um conhecimento pronto e acabado, na qual o professor é o dono do saber”.

Encontramos um grande número de alunos(as) com deficiência nas salas de aulas do Ensino Regular, isso em função das orientações e políticas públicas adotadas no país nos últimos vinte anos. Porém, sua presença na escola tem revelado questões importantes, como a ineficácia do sistema escolar que exclui os(as) discentes que não se enquadram aos padrões (Dias; Silva, 2020).

É fundamental promover as discussões a respeito da Inclusão em nosso país, pois, as políticas públicas e os direitos sociais conquistados nas últimas décadas estão sendo gradualmente enfraquecidos pelas ofensivas conservadoras e ultraliberais da política brasileira atual (Dias; Silva, 2020). Nesse sentido, as autoras salientam que:

No atual cenário político e econômico brasileiro é urgente discutir uma forma de educação contrária à segregação e que tenha como meta a aprendizagem de todos. Os retrocessos e desconstruções, incertezas e inseguranças resultados das mudanças no novo cenário nacional exige uma educação que explore, mesmo considerando os limites sociais, outras formas de aprendizagem, possibilitando o contato e a experiência com o outro num movimento de reflexão aprofundada sobre a sociedade atual (Dias; Silva, 2020, p. 407).

A partir da construção dessa reflexão, poderemos ir ao encontro de objetivos palpáveis e concretos para sustentar uma Educação Inclusiva, que não se restrinja apenas a integrar as pessoas com deficiência às salas de aula do Ensino Regular, mas que, compactue com o atendimento de cada indivíduo dentro das suas especificidades.

É importante salientarmos que as dificuldades de aprendizagem, não estão atreladas apenas às necessidades educacionais especiais das pessoas com

deficiência. Elas partem das peculiaridades encontradas no modelo de ensino das escolas brasileiras.

De acordo com Dias e Silva (2020, p. 408), “[...] os problemas de aprendizagem não são exclusivos das pessoas com deficiência, visto os altos índices de evasão e repetência que, em última instância, são o reflexo de uma educação que precisa ser (re)pensada”.

Esse debate é primordial para que consigamos encontrar direcionamentos na construção de uma proposta equitativa de Educação Inclusiva. Além disso, a discussão sobre inclusão tem contribuído para expor problemas crônicos da educação nacional, apresentando, sobretudo, suas fragilidades. Outro fator preponderante está no interior da Escola, essa discussão que perpassa todos os campos e carreiras pedagógicas permanece em constante dissenso.

Entendemos a necessidade de formação inicial e continuada, para os(as) profissionais que lidam diariamente com alunos(as) deficientes que necessitam de abordagens educacionais especiais, contudo, em poucos casos isso acontece. Segundo Dias e Silva (2020), a necessidade formativa para a inclusão de alunos(as) com deficiência é comum a todas as áreas pedagógicas, entretanto, pesquisas revelam que essa, tem acontecido a princípio na formação de pedagogos.

Salientamos que, essa formação deveria acontecer de maneira efetiva nas escolas, já que, o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/01) estabeleceu objetivos e metas para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo a Lei nº 10.172/01:

[...] destacam-se os que tratam: dos padrões mínimos de infra estrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos; da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho; do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;[...] (Brasil, 2001b).

Contudo, após duas décadas de sua promulgação e o notável avanço das matrículas no sistema Regular de Ensino dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, é possível diagnosticar carências nos objetivos que foram almejados.

Coadunando com as ideias de Dias e Silva (2020), compreendemos que, é fundamental identificar os processos que permeiam a formação dos(as) professores(as) voltados para Educação Inclusiva, gerando significados e concebendo avanços na função de educar, possibilitando uma formação para as diferenças.

Para garantir efetividade nesse processo educacional, as intervenções pedagógicas precisam iniciar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), ele embasará toda a política institucional escolar, contendo em sua estrutura instrumentos que propiciem o atendimento aos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial.

Segundo Longhi e Bento (2006, p. 173), “O Projeto Político Pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos”.

Partindo dessa premissa, Guedes (2021, p. 2) nos orienta que

O Projeto Político Pedagógico – PPP, principal documento direcionador da escola, tem como objetivo principal orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas. Sua principal finalidade é estabelecer vínculos estratégicos entre as circunstâncias atuais da escola e a realidade almejada por seus membros. Para isso o PPP deve estar em constante análise para favorecer as aberturas necessárias para os novos rumos daquele espaço educativo, ou seja, ele não deve ser simplesmente construído e arquivado, mas constantemente reavaliado e discutido.

É imprescindível o diálogo conjunto e contínuo, entre a comunidade e a escola para elaboração deste documento, permitindo a Instituição uma reflexão de suas ações e intencionalidades. O momento histórico atual, demanda uma participação ativa da escola e de seus(suas) profissionais.

Para isso, é necessário compreender as bases do processo educacional, refletir sobre as concepções que influenciam as práticas pedagógicas e definem o agir docente, entender os significados que os(as) professores(as) atribuem ao seu trabalho com alunos(as) com deficiência e reformular a maneira de pensar e fazer educação, uma tarefa complexa por natureza (Rozek *et al.*, 2020).

Em vista disso, Longhi e Bento (2006) afirmam que, a exigência legal tem feito com que escolas realizem a construção e atualização do seu Projeto Político Pedagógico. Esse movimento de intervenção, tem possibilitado transformações no ambiente educacional, a partir do reconhecimento das mudanças sociais e culturais que tem exigido da escola novas posturas, diferentes práticas e relações.

A estruturação do PPP³ trará inúmeros desafios para a instituição escolar. Contudo, possibilitará a desconstrução de posturas arcaicas e tradicionais, que dificultam e inviabilizam as mudanças institucionais, articulando movimentos em busca da inclusão e equidade nas condutas educativas, proporcionando o atendimento de cada indivíduo dentro das suas especificidades.

2.3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL INCLUSIVA

A atenção às pessoas com deficiência ganhou destaque nas sociedades contemporâneas, contudo, esse cuidado humanitário nem sempre foi uma realidade. Assim, “[...] delinear a evolução do conceito de Educação Especial e conhecer as diferentes maneiras de convivência entre as pessoas em cada época é entender que a visão sobre deficiência é social e historicamente construída” (Corrêa, 2010, p. 10).

Em algumas culturas a deficiência era vista como um mal. Essas pessoas sofriam inúmeras barbáries, e ao longo de séculos, foram marginalizadas, subjugadas e até mesmo assassinadas. Um grande marco para garantir a igualdade de direitos para essa população, vem a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH).

Após sua promulgação, os países do globo passaram a direcionar maior atenção ao tratamento desses(as) cidadãos(ãs). Influenciados pelo princípio de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948), surgiram decretos, leis e iniciativas que aspiravam à inclusão dessas pessoas na sociedade.

O marco histórico de sua construção, são as atrocidades geradas pela Segunda Guerra Mundial. Houve no mundo a necessidade de unificação, dessa forma, houve a tomada de iniciativa da ONU, com o intuito de garantir a todo ser humano, em qualquer país, condições mínimas de sobrevivência e crescimento em ambiente de respeito e paz, igualdade e liberdade (Brasil, 2018).

A diversidade humana passa a ser um dos princípios utilizados para sustentar uma “nova sociedade”, agora inclusiva, desejando garantir o acesso de todos(as) às

³ Cordeiro, Sousa e Rocha (2009) reforçam que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atua como guia para o aprendizado, estabelecendo o trajeto que se deseja seguir para alcançar as metas estabelecidas. Esta preocupação com a elaboração do PPP com o objetivo de proporcionar uma educação de alta qualidade, se intensifica ao observarmos a realidade da educação no Brasil.

oportunidades existentes, independentemente de suas peculiaridades. As especificidades não poderiam criar desigualdades, logo, deveriam ser utilizadas como ponto de partida para gênese de políticas públicas de inclusão.

Assim, foram criados documentos nacionais e internacionais com o objetivo de fundamentar e proteger a Educação Especial e a Inclusão da pessoa com deficiência. Faremos um breve histórico deles a seguir, com intuito de percorrer o caminho da inclusão até a contemporaneidade. Abaixo listamos uma linha do tempo sobre os documentos que resguardam a Inclusão:

Quadro 1 - Documentos internacionais que resguardam a inclusão

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).
- Declaração de Jomtien (1990).
- Declaração de Salamanca (1994).
- Convenção da Guatemala (1999).

Fonte: Produzido pelo pesquisador.

Quadro 2 - Documentos nacionais que resguardam a inclusão

- Constituição Federal de 1988. Art.208, III, VII; Art. 227, II.
- Lei n. 7.853/89 – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 1990.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB nº 4.024/61), (LDB Nº 5.692/71) e (LDB 9394/96).
- Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 3.298/1999.
- Portaria Mec nº 1679/99.
- Lei nº 10.098/00 - Critérios para promoção da acessibilidade.
- Plano Nacional de Educação (PNE LEI Nº 10.172/2001).
- Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Convenção Interamericana (Decreto Nº 3.956).
- Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica Resolução CNE/CEB Nº02/2001.
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.
- Lei brasileira de inclusão 2015.

Fonte: Produzido pelo pesquisador.

De maneira geral, todos esses documentos defendem a necessidade de incluir a pessoa com deficiência ao meio social, exigindo da coletividade a criação de mecanismos para efetivação desse direito. Para tanto, reforçam a importância do respeito às diferenças e peculiaridades dos indivíduos. No Brasil, os documentos supracitados são de suma importância para formação cidadã, portanto, é fundamental compreender suas implicações sociais e suas singularidades.

A DUDH foi produzida num contexto pós-guerra, onde inúmeras pessoas perderam a vida, e incontáveis delas, voltavam mutiladas e deficientes a seus países de origem. A Declaração surge, portanto, da colaboração entre os governos para desenvolver mecanismos capazes de “[...] proteger o homem contra o homem, as nações contra as nações e sempre que homens e nações se arroguem o poder de violar direitos” (Brasil, 1990, p. 7 *apud* Corrêa, 2010, p. 55).

A concepção deste documento, assegurou um dos direitos fundamentais para o desenvolvimento das sociedades, sendo ele: o direito à educação para todos, independentemente de sua origem ou condição social. A garantia dessa prerrogativa, contribuiu com o desenvolvimento de diversas legislações que resguardavam os direitos das minorias presentes nas coletividades.

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos amplamente aceito na história mundial, tendo sido ratificado por 196 países. Apenas os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. Nosso país ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

Um direito fundamental assegurado pelo pacto é a relação entre a educação e o desenvolvimento da criança. Essas benesses são ressaltadas nos artigos 18, 24, 28, 29 e 40. Segundo Lindgren-Alves (2018, p. 59-60),

Mais novo e mais pormenorizado de todos os instrumentos internacionais de direitos humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança é o primeiro tratado que consegue regulamentar num único texto juridicamente cogente todos os direitos – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais – de uma categoria universal de indivíduos, até então não encarados propriamente como sujeitos de direito.

No Brasil, o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança. “A Convenção e seus Protocolos formam

um verdadeiro microssistema de defesa dos direitos da criança, mas para que esse microssistema tenha uma força maior é necessário que além da Convenção, seus protocolos facultativos também sejam ratificados" (Silva; Silva, 2021, p. 7).

A Declaração de Jomtien foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, reunião que ocorreu entre 5 e 9 de março de 1990. Este documento, destinou-se a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, já que, mesmo após essas garantias serem descritas na DUDH, e dos esforços dos países em firmá-las, ainda não era possível assegurá-las.

A falta de acesso ao ensino primário, afetava um grande número de pessoas, tornando-as analfabetas, das quais, dois terços eram mulheres. Milhões de crianças e adultos não conseguiram completar a Educação Básica, e outros(as) tantos(as), quando concluíram, não adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais (Unicef-Brasil). Portanto, houve a necessidade de oferecer às gerações atuais e futuras uma nova concepção de educação básica, a fim de enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio.

Na Declaração de Salamanca, cuja a concepção, ocorreu entre 7 e 10 de junho de 1994, foi reafirmado o compromisso de “educação para Todos”, e ainda, reconhecida a urgência em oferecer educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (Unesco, 1994), a partir daí, o público-alvo da Educação Especial passa a ter acesso às escolas comuns.

Segundo Rodrigues e Capellini (2014, p. 7), “[...] a referida Declaração foi a pioneira em problematizar e impulsionar a luta para que todas as pessoas, de fato, fossem consideradas e atendidas nesse direito, colocando uma questão importante que perseguimos até os dias atuais”. Ainda de acordo com as autoras, a partir da Declaração de Salamanca, as discussões sobre a inclusão de alunos(as) público-alvo da Educação Especial em turmas regulares se intensificam no cenário internacional.

Em 1999, na Guatemala, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Em nosso país, o Decreto nº 3.956, que entrou em vigor em 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001c) faz a promulgação desta convenção. Os governos participantes deste tratado reafirmaram que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os outros cidadãos. Entre esses direitos, o de não ser discriminado com base na deficiência, procedente da dignidade e da igualdade inerentes a todos os seres humanos (Rodrigues; Capellini, 2014).

Além disso, a referida reunião também trouxe a definição de deficiência. Segundo ela, o termo deficiência “[...] significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Brasil, 2001c).

De acordo com Silveira (2013, p. 494-495, grifo nosso),

Discriminação, por sua vez, é entendida como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição que obste o reconhecimento ou exercício dos direitos humanos dessas pessoas, só sendo admitida a diferenciação adotada com o intuito de promover sua integração social ou desenvolvimento pessoal. **A terminologia utilizada passa a ser “pessoas portadoras de deficiência”,** que posteriormente será criticada e retirada das atuais convenções.

Na Convenção de Guatemala foi apresentado um conjunto abrangente de medidas a serem adotadas pelos Estados Partes, com o objetivo de eliminar a discriminação e promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Segundo Silva e Keske (2021, p. 45297), na trajetória brasileira,

[...] a descrição da deficiência está presente desde a Constituição Federal de 1934, onde constavam os termos, “inválido”, incapacitado, “aleijado”, “defeituoso” e “desvalido”. Na sequência, em 1937 surgiu o termo “excepcional”; e, em 1978, foi usado, pela primeira vez, o termo “pessoa deficiente”, que permaneceu por 10 anos, uma vez que, em 1988, foi adotado o termo “portadores de deficiência”; e assim foi até 1993. Já em 1994 surgiu o termo “pessoa com necessidades especiais” e a sigla (PNE). Entretanto, só em 2009 é que tivemos a mudança para o termo vigente e orientado pela ONU, ou seja, “pessoa com deficiência”.

No entanto, a PEC 25/2017 que finalmente substituiu, em dez artigos da Constituição, expressões como “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”. A padronização segue uma definição da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas. Essas medidas abordaram questões relacionadas ao trânsito, comunicação, habitação, educação, trabalho, lazer, esporte, acesso à justiça e segurança, garantindo o máximo de independência e qualidade de vida para elas.

Em nosso país, a educação das pessoas, público-alvo da Educação Especial também é protegida por diferentes legislações. A LDB de 1961 foi pioneira nesse sentido. Resguardava em seu Art. 88 que “[...] a educação de excepcionais deve, no

que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961).

Nesse documento, já se pensava em adequações do sistema de ensino para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial. Na LDB de 1971, no capítulo que trata do ensino de 1º e 2º graus, também é defendido em seu Art. 9º que

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

A educação das pessoas com deficiência, denominada de Educação Especial em função do seu público, para o qual, o sistema deveria oferecer “tratamento especial” como contido nos textos das Leis 4.024/61 e 5.692/71, atualmente substituída pela vigente LDB – Lei 9.394/96 (Rogalski, 2010).

Dessa maneira, “[...] frente ao panorama de desigualdades educacionais e a necessidade de ampliação e garantia de acesso de todas as crianças e jovens à escolarização, era preciso uma ruptura com a escola tradicional” (Carneiro; Dall’Acqua; Caramori, 2018, p. 199). De acordo com as autoras, o conceito de uma escola inclusiva para todos, sem distinções, começou a tomar forma, fundamentado no respeito às diferenças e na busca pela igualdade de oportunidades. Essa premissa estabelecia as bases para uma educação inclusiva, rompendo com a ideia de homogeneidade.

No ano de 1986, houve outro avanço significativo da ação governamental direcionada às pessoas com deficiência, sendo criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), através do Decreto nº 93.481 de 29 de outubro de 1985. De acordo com Silva e Nogueira (2024, p. 718),

A proposta era para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar a sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas, sua função era elaborar planos e programas governamentais para integração social da pessoa com deficiência. Tal proposta se concretizou contribuindo para o avanço das conquistas da pessoa com deficiência.

Outra garantia expressa para essa população está na Constituição Federal de 1988, no Art. 208, III, VII e no Art. 227, II. O Art. 208 presume que o dever do Estado com a educação será realizado, entre outros aspectos, garantindo o atendimento

ao(a) aluno(a) do ensino fundamental por meio de programas suplementares que forneçam material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, adequado às condições dos estudantes (Brasil, 1988).

Já o Art. 227 prevê o desenvolvimento de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, além de promover a integração social de adolescentes com deficiência. Isso deveria ser desenvolvido através de treinamento para o trabalho e convivência, bem como facilitando o acesso a bens e serviços coletivos, eliminando preconceitos e barreiras arquitetônicas. Este artigo, definiu que a responsabilidade de garantir os direitos das crianças e adolescentes é conjunta entre o Estado, as famílias e a sociedade (Brasil, 1988).

Em outras palavras, todos nós temos a obrigação de cuidar de todas as crianças e adolescentes. De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 24), “[...] nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderá fazer com as crianças o que bem entender ou simplesmente o que considerar válido”. Assim, é dever de todos(as) respeitar os direitos previstos na Constituição, que entendeu a criança como cidadão em desenvolvimento.

Segundo Laurindo, Silva e Aguiar (2022, p. 90, grifo nosso),

Neste contexto, pode-se entender que a educação além de qualificar o indivíduo para o trabalho, deveria possibilitar ainda o conhecimento de seus direitos e deveres, além de condições para exercer sua cidadania. Assumindo-se que a lei maior do Brasil revela a importância da educação como um direito de todos, pode-se inferir que ninguém deveria ser excluído dos sistemas educacionais. Além disso, deve-se destacar as **dificuldades de se garantir a efetivação dos direitos conquistados**, pois apesar da obrigação do Estado em assegurar estes direitos a todos, **ainda existem mazelas sociais, políticas, econômicas e culturais profundas na sociedade brasileira**.

A Lei n. 7.853/89 (Brasil, 1989) dispunha sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Assim como outras legislações, também possuía o objetivo de criar Políticas Públicas relacionadas às pessoas com deficiência. Segundo essa Lei: “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância

e à maternidade [...]” (Brasil, 1989). Seu enfoque maior estava ligado aos direitos considerados básicos e inerentes ao ser humano, mas, também assegurava outros, que resultantes da constituição, proporcionaram contentamento pessoal, social e econômico.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), “[...] inova ao considerar a violência contra crianças e adolescentes como problema de saúde pública, [...], bem como, quando torna obrigatória a comunicação de tais ocorrências (suspeita ou confirmação de maus-tratos) à autoridade competente” (Bezerra, 2006, p. 19).

Ainda de acordo com a autora, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, o estatuto substitui o antigo princípio da situação irregular pela atual doutrina da proteção integral. Essa nova abordagem garante a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, os direitos fundamentais do ser humano e o pleno exercício da cidadania.

Quando tratamos do público-alvo dessa pesquisa, que são as crianças e adolescentes com deficiência, é resguardado pelo ECA, em seus artigos: Art. 11; § 1º, Art. 47; § 9º, Art. 50; § 15, Art. 54; alínea III, Art. 66, Art. 70; parágrafo único, Art. 87; alínea VII, Art. 112; § 3º, Art. 197-C; § 1º e por fim Art. 208; alínea II, todos os direitos enunciados nesta Lei (Brasil, 1990).

Apesar de uma lei ter previsto que, prevenir a ameaça ou violação dos direitos das crianças e adolescentes é um dever de todos e da sociedade como um todo, a posição privilegiada de certas categorias profissionais, especialmente na educação e na saúde, devido à sua proximidade com essa população, facilita a identificação de diversos tipos de violência contra eles. Por essa razão, o legislador incluiu na lei ações obrigatórias em situações específicas, com impacto na vida da vítima, de sua família e no sistema de justiça (Bezerra, 2006; Brasil, 1990).

Também no meio educacional acontecem novas medidas para proteger os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial. A contemporânea LDB (Lei 9.394/96), salvaguarda, no seu capítulo V, especificamente, a Educação Especial:

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

Esse marco histórico, é de suma importância para a educação das pessoas com deficiência, pois, inicia-se um pensamento crítico objetivando a efetiva inclusão desses(as) estudantes no Ensino Regular. Segundo Silva e Nogueira (2024, p. 719), “[...] a Educação Especial passa ser uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis de educação. Da educação básica até ao ensino superior. O princípio de que o estudante com deficiência tem que cursar na sala comum, fica muito evidente”. Essa lei garante a cada estudante o direito de receber atendimento direcionado às suas necessidades específicas, dentro das suas peculiaridades.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, salvaguarda em seu Art. 1º que: “a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1999a).

De acordo com França, Pagliuca e Baptista (2008, p. 113), “[...] esse postulado legal contém um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar a esses sujeitos o pleno exercício dos direitos no campo da saúde, educação, habilitação e reabilitação, trabalho, cultura, turismo e lazer”.

Além disso, a mencionada lei desempenha uma função social significativa, ao estabelecer que é considerada pessoa com deficiência aquela que se enquadra nas seguintes categorias:

Art. 4º - I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 1999a).

Em se tratando das medidas voltadas para a educação, também avança, definindo em seu Art. 24, a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999a) foi crucial para garantir que as pessoas com deficiência pudessem exercer seus direitos de forma plena, promovendo sua inclusão em todos os aspectos da vida social e econômica.

A Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999, trouxe um avanço significativo para as pessoas com deficiência ao estabelecer requisitos de acessibilidade. Baseando-se nas Leis 9.131/95, 9.394/96 e no Decreto n.º 2.306 de 1997, a Portaria "[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, orientando os processos de autorização e reconhecimento de cursos, além do credenciamento de instituições" (Brasil, 1999b).

Por meio dessa política, surgiu a necessidade de garantir que as instituições de ensino oferecessem condições adequadas para o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência física e sensorial, viabilizando o ingresso no ensino superior, bem como, para a mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das faculdades.

As políticas públicas brasileiras têm se aprimorado continuamente para atender às demandas dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, entretanto, ainda existem desafios significativos, como a falta de recursos adequados, a necessidade de formação contínua para os educadores e a resistência cultural à inclusão (Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018).

Diferente da antecessora, a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu Art. 1º, definiu diretrizes e critérios fundamentais para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, por meio da eliminação de barreiras e obstáculos em vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edificações, assim como nos meios de transporte e comunicação (Brasil, 2000).

Dessa forma, abrangeu todo o contexto ambiental relacionado à convivência humana, garantindo a harmonização em diversos espaços. Outro avanço significativo pode ser encontrado ainda no seu Art. 2º, trazendo importantes definições, entre elas: acessibilidade, barreiras, pessoas com deficiência, pessoas com mobilidade reduzida,

acompanhante, entre outras (Brasil, 2000). Contudo, elas foram atualizadas na redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015 (Brasil, 2015).

Apesar das prescrições acima, é fundamental considerar a acessibilidade sob uma nova perspectiva, promovendo não apenas o acesso do deficiente ao meio social e ao ambiente escolar por meio de reestruturações e adaptações arquitetônicas e urbanísticas, que são reconhecidamente essenciais, mas também, implementando mudanças curriculares, atitudes e a organização do processo de ensino e aprendizagem (Negrini *et al.*, 2010).

Assim, as práticas pedagógicas devem levar em conta, em certa medida, as adaptações necessárias no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. O objetivo deverá ser garantir o acesso e a participação ativa deste público nos processos educativos, além de assegurar sua permanência nas instituições até a conclusão dos diferentes níveis de educação (Santiago-Vieira; Fahd; Nascimento, 2023).

No ano de 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE). Com duração decenal, este documento, já era previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988. Seu objetivo principal era articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, assim como definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias, proporcionando “[...] a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também previa o PNE no seu art. 9º, inciso I, ressaltando que “[...] a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996). O PNE procurou atender aos compromissos internacionais dos quais o Brasil é signatário, incorporando as exigências da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado de uma conferência global realizada na Tailândia (Vinente; Duarte, 2016).

O documento presumia a adequação do ambiente escolar, dos equipamentos e dos recursos disponíveis, ele promovia a ideia de uma escola inclusiva, que valorizasse a diversidade e garantisse a participação ativa da comunidade escolar. Iniciativa essa, de suma importância para o contexto de disputas sociais e políticas presentes na sociedade brasileira. De acordo, com Dourado (2010, p. 679),

A análise do PNE, na seara das políticas educacionais, explicita, portanto, processo e concepções em disputa, suscitando, ainda, particularidades, que nos permitem indicar o duplo papel ideológico desse movimento – a negação e, paradoxalmente, a participação da sociedade nas questões educacionais –, mediatizado por uma concepção política, cuja égide consiste, no campo dos direitos sociais, na prevalência de uma cidadania regulada e, conseqüentemente, restrita.

Segundo Aguiar (2010), outro fato a ser considerado, foram os vetos impostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso ao sancionar a lei. Para o autor, eles refletiam as propostas e os conflitos presentes na longa luta da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social. Ainda, de acordo com esse autor,

É oportuno considerar, também, que o processo de elaboração do PNE teve um caráter pedagógico, porque evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década. Assim, considerando as condições sócio-políticas e econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, o debate abrangia: o diagnóstico da situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas (Aguiar, 2010, p. 712).

A avaliação do PNE, sob essa perspectiva, envolvia compreender a tensão existente entre a dinâmica política e organizacional mais ampla, o Plano e os vetos, a proposta e a implementação de determinadas políticas. Além disso, é necessário identificar alguns desafios relacionados à proposição e elaboração de um novo documento, que deveria ser desenvolvido como uma política de Estado, objetivando a otimização e melhoria dos processos, planejamento e gestão (Dourado, 2010).

Quando tratamos dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, os serviços delineados pelo PNE foram fundamentados na oferta de: estimulação precoce; cursos de atendimento básico para alunos com necessidades especiais; testes de acuidade visual e auditiva; criação de centros especializados para deficiências graves; disponibilização de livros falados, em braile e em formatos ampliados; implementação da Libras; Qualificado e uso de equipamentos de informática; transporte escolar com as adaptações possíveis; desenvolvimento de programas de qualificação profissional; Adequado de órteses e próteses; e programas educacionais para alunos com altas habilidades (Vinente; Duarte, 2016).

A versão mais recente do PNE, que abrange o período de 2014 a 2024, define 20 metas. Esses itens do documento, destacam-se como metas estruturantes para garantir o direito à educação básica de qualidade. Segundo Alvarenga e Mazzotti (2017, p. 189),

As seis metas iniciais tratam do acesso ao ensino, e da ampliação e continuidade do atendimento escolar e das oportunidades de escolarização em vários níveis, valorizando os sistemas que incluem todos, isto é, minorias ou desfavorecidos de todo o tipo (econômico, intelectual etc.). A noção de “universalização” é recorrente, compreendida como uma necessidade.

Ao que se refere este estudo, o cerne da discussão está na meta 4 do referido plano, que tem por objetivo o atendimento a pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, entretanto, não aborda aspectos relacionados a outros fatores que também influenciam a inclusão escolar, como as questões étnicas. “No entanto, esta meta é a que mais se aproxima da formalização do ensino baseado numa Cultura Inclusiva, que visa acima de tudo ao atendimento a todos os cidadãos, independentemente de qualquer característica que os diferencie dos demais” (Macena; Justino; Capellini, 2018, p. 1290).

Por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, é promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. “[...] Por meio deste [...], o Brasil se comprometeu a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista [...], para eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e garantir sua plena integração à sociedade” (Pitta, 2008, p. 9). Esse documento certifica que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001c).

Esse trecho da lei, que reflete o texto original aprovado na Guatemala, apoia os documentos anteriores ao considerar que o atendimento a alunos(as) com necessidades educacionais especiais, "prioritariamente" em salas e escolas regulares, é uma das maneiras de combater a discriminação relacionada à deficiência e de promover a dignidade inerente a todos os seres humanos.

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (Brasil, 2001a, p. 1). Esse documento apresentava aos sistemas de ensino o desafio de incluir os(as) alunos(as) e atender às suas necessidades educacionais especiais. Segundo o Parecer CNE/CEB n. 17/2001,

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, **em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos** (Brasil, 2001d, p. 15, grifo nosso).

Essa legislação ressalta o caráter excepcional e temporário que deve ser preservado nos serviços especializados, tendo em vista os princípios da educação inclusiva. Também previa a necessidade de oferecer formação continuada aos professores em exercício. Ao abordar a inclusão escolar, a normativa estipulava a adoção de um currículo adaptado e flexível, além de metodologias pedagógicas diferenciadas para atender alunos(as) público-alvo da Educação Especial.

Precisamos entender que “[...] a inclusão consiste em um processo mútuo, em que as pessoas com necessidades educacionais específicas e a sociedade esforçam-se para sanar os problemas, deliberar acerca de soluções e proporcionar a igualdade de oportunidades” (Paula; Carvalho, 2019, p. 6). Para tanto, é necessário que haja o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas, de modo que, ocorra a valorização de cada indivíduo dentro das suas especificidades, a convivência mútua com a diversidade e o aprendizado por meio da cooperação.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. “Compromisso é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007). Assim como outras leis predecessoras, busca, em suas diretrizes, “[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007).

Para Maria Alice Carvalho (2011, p. 236), “[...] seu objetivo é melhorar a qualidade da educação básica mediante programas de assistência técnica e financeira em regime de colaboração com a sociedade”. Em seu Art. 3º, resguardava que

[...] a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007).

O plano de metas "Compromisso de Todos pela Educação" recebeu o apoio de diversas entidades privadas, como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Grupo Gerdau, Instituto Ayrton Senna, entre outras. Essas organizações, motivadas por seu interesse nas questões educacionais, decidiram colaborar com o governo para estabelecer objetivos a serem alcançados (Carvalho, M., 2011).

Neves (2005 *apud* Carvalho, M., 2011) ressalta que para concretizar objetivo de obter o consenso social para uma reeducação ético-política, tanto individual quanto coletiva, voltada para atender às demandas econômicas e corporativas das classes dominantes, o Estado tem adotado a estratégia de incentivar a formação de novos sujeitos coletivos.

Segundo Maria Alice Carvalho (2011, p. 236), “[...] estes são centrados nos interesses extra econômicos e na execução das políticas sociais governamentais, como parece ser o caso da iniciativa dos empresários reunidos em torno da agenda do Compromisso de Todos pela Educação”.

Para Saviani (2007, p. 1251), “[...] cabe avaliar como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, [...] lançada por um grupo de empresários”. O autor, no entanto, ressalta a importância de adotar uma postura cautelosa para evitar a ingenuidade de acreditar, sem questionamentos, que as boas intenções tenham, de fato, se consolidado entre as elites econômicas e políticas.

O Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (Brasil, 2008), aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Já o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), promulga a Convenção Internacional

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Segundo Araújo e Costa Filho (2016, p. 14), “[...] assim, são dois os marcos normativos que deram ensejo à referida Lei nº 13.146-15: a Constituição da República Federativa do Brasil e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”.

No mês de julho do ano de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Seu balizador foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, uma vez que sua adoção é de cunho facultativo, o Brasil resolveu abarcar tal Convenção, e a ratificou, por meio do Congresso Nacional, com o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, alinhando a legislação nacional ao que foi previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York no ano de 2007 (Santanna; Gomes, 2019).

O texto estabeleceu uma série de direitos e deveres para as pessoas com deficiência, fundamentando-se na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. As principais mudanças propostas pela Lei, abrangem as áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte e mobilidade.

Entretanto, a principal inovação da LBI foi a redefinição do conceito de deficiência, que deixaria de ser vista apenas como uma condição biológica da pessoa, que precisa se adaptar à sociedade e às suas condições. Em vez disso, passou a ser compreendido como o resultado da interação entre as barreiras impostas pelo meio e as limitações físicas, mentais, intelectuais e sensoriais de cada sujeito.

Esse novo olhar para a pessoa com deficiência, tem por objetivo a criação de hábitos de inclusão, levando em consideração a igualdade de direitos para todos os indivíduos da sociedade. Isso nos leva a refletir sobre a teoria e a prática no contexto da inclusão, ponderando sobre o significado de ser uma pessoa com deficiência e quais são as barreiras que a impedem exercer seu protagonismo.

Quando tratamos do acesso à educação, a Lei nº 13.146/2015 ressalva, em seu Art. 27, que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Dessa forma, o conceito de inclusão está diretamente ligado à necessidade de que a sociedade se adapte para atender às demandas das pessoas com deficiência, e não o oposto. Isso possibilita que as escolas criem ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Para Serra (2017, p. 29), “[...] a presença de um aluno com deficiência no ambiente escolar, tal qual como ele está estruturado, provoca muitos desafios em boa parte das instituições escolares”. A autora também salienta que o formato existente de sala de aula e de escola é extremamente antigo, não sendo necessariamente ultrapassado.

Para que a inclusão educacional se concretize e o(a) aluno(a) seja um(a) agente ativo(a) nesse processo, além de ser o(a) principal beneficiário, é fundamental ressignificar o conceito de currículo e a compreensão de aprendizagem. Isso envolve tomar decisões sobre quais conteúdos serão propostos, como serão ensinados e avaliados, se esses conteúdos são realmente relevantes para os(as) alunos(as), além de considerar o número de estudantes por turma e os(as) profissionais que irão atuar (Serra, 2017).

Cada tipo de deficiência deve ser avaliado de acordo com suas particularidades, valorizando a diversidade, tanto das crianças quanto dos(as) adolescentes. Isso deve ser feito sem recorrer a abordagens genéricas ou comparativas. De acordo com Serra (2017, p. 30), a inclusão “[...] precisa representar um movimento político da escola como parte da sua filosofia de educação e não algo que precisa cumprir sob a forma da lei para evitar as sanções legais”. Assim, o ensino inclusivo pode atingir seu pleno potencial.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ensino, pois tem como objetivo oferecer aos participantes e pesquisadores os recursos necessários para abordar de forma mais eficaz os problemas que enfrentam, por meio de uma ação transformadora. Nesse sentido, Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018, p. 97) orientam que “[...] a sala de aula passa a ser espaço não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem”.

De acordo com Penteado (2010, p. 11), “[...] a modalidade pesquisa-ensino colaborativa se dá quando os professores contam com a ajuda sistemática de pesquisadores que se tornam parceiros do processo de investigação e mudança das práticas docentes”.

A colaboração entre a escola básica e a universidade pode surgir por iniciativa da própria escola, que busca suporte acadêmico para alcançar seus objetivos de inovação e para o crescimento profissional de seus professores; ou por iniciativa da universidade, que busca estreitar relações com a escola básica, oferecendo participação em suas pesquisas sobre ensino e aprendizagem, além da criação conjunta de projetos (Penteado, 2010).

Nesse tipo de pesquisa, o docente da educação básica identifica desafios em sua prática, propondo-se a superá-los. Neste cenário, ao buscar um Programa de formação baseado em sua prática profissional, ele demonstra a compreensão das restrições da prática individual e das oportunidades para estudos e reflexões em grupo (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018).

Ela propõe uma experimentação do professor pesquisador em sala de aula ou em outros ambientes do seu local de trabalho, produzindo dados para análise e construção do produto educacional almejado. Vale ressaltar que “[...] a elaboração pelos professores-pesquisadores de produtos educacionais devolve à comunidade conhecimentos, saberes, resultados e objetos de ensino que contribuem para a própria prática pedagógica e para a Escola como um todo” (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018, p. 102).

Durante todo o processo de pesquisa, foram disponibilizados os resultados obtidos nesse percurso investigativo/formativo. Isso estimulou a retroalimentação dos resultados, de maneira coletiva. Reconhece-se a atuação ativa do pesquisador,

permitindo que o processo compreenda diversas linguagens e resulte em práticas variadas, considerando as peculiaridades dos sujeitos envolvidos.

3.1 TERRITÓRIO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual São Vicente do Grama. Situada à rua Getúlio Vargas nº 41. Inicialmente denominada de Escola Combinada de Viçosa, passou a se chamar Escola Estadual São Vicente do Grama em homenagem ao padroeiro deste distrito, São Vicente do Férrer. Criada conforme o decreto de 15/02/1961, atendeu prioritariamente de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A extensão de série para o 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, foi autorizado no texto da resolução 6987/92, publicada na MG de 27/03/1992, página 07, coluna 01.

No ano de 1998, a referida instituição passou por um processo de municipalização, que resultou na perda das turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Entretanto, seguindo as orientações do decreto nº 05/02/2004, foi possível a implantação do Ensino Médio, resultando em um ganho exponencial para comunidade, que até o feito, dependia de se deslocar do distrito para o Município ou até mesmo para cidades vizinhas com o objetivo de concluir seus estudos.

Atualmente, a Escola possui turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) e o Ensino Técnico.

Figura 1 - Fachada da Escola



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 2 - Cantina



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 3 - Espaço recreativo



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 4 - Sala de aula



Fonte: acervo do pesquisador.

De acordo com o PPP (2022), “[...] a escola tem como meta principal preparar o(a) aluno(a) para o exercício pleno da cidadania e para enfrentar os desafios e a realidade da vida e da sociedade atual”. Para que isso aconteça, a instituição propõe um trabalho em equipe diversificado, voltado para o resgate de valores, através de palestras, rodas de conversas, programações junto à comunidade local entre outras, integrando família e escola.

A maior parte dos(as) estudantes atendidos por ela é proveniente do campo, o percentual aproximado de(as) estudantes que residem no território em que a escola está inserida é de 33,5%, enquanto 66,5% deles estão nos arredores do distrito, em vista disso, a Instituição foi denominada de “Escola de Campo”. Os pais dos(as) estudantes, são em sua maioria trabalhadores rurais, pequenos sítiantes, comerciantes e empregados dos comércios locais, funcionários públicos, entre outros. Nesse contexto, a E. E. São Vicente do Grama possui algumas peculiaridades que estão diretamente ligadas à entressafra de café e às estações chuvosas.

A Escola trabalha em consonância com o Currículo Referência de Minas Gerais⁴ e a BNCC, firmando um compromisso com o desenvolvimento integral do(a) estudante. Essa abordagem coloca os(as) alunos(as) no centro do processo de ensino-aprendizagem, percorrendo uma formação que vai além dos conteúdos acadêmicos, contribuindo para o crescimento intelectual e social das crianças, jovens e adultos.

⁴ Documento presente na página: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sobre a nossa pesquisa, foi encaminhado à escola um documento solicitando a autorização para conduzi-la envolvendo os(as) estudantes da turma do 7º ano, equipe pedagógica da escola composta por gestores(as), professores(as), supervisores(as) pedagógicos, professores(as) de Apoio e responsáveis correspondentes aos(as) alunos(as), neste caso, pai, mãe ou tutor (Anexos A, B e C). Todos foram devidamente informados acerca de sua participação na pesquisa, contribuindo ricamente na construção desta dissertação.

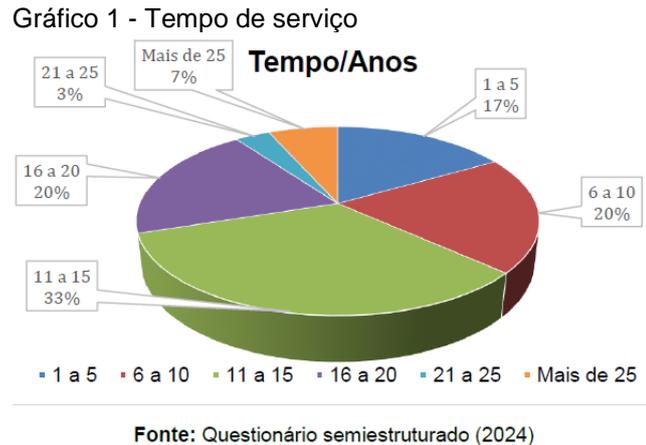
Durante esse processo, os participantes receberam um Termo de Assentimento para leitura e assinatura. Para os menores de idade, foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), sendo levado aos pais ou responsáveis, os quais foram assinados autorizando a participação dos estudantes, bem como o consentimento para o uso de imagem e voz (Apêndice B).

Essa proposta deseja considerar as particularidades tanto do(a) aluno(a) com deficiência quanto da turma em que ele(a) está inserido. Por meio de diagnósticos, avaliações e observações realizadas por professores, familiares e com a colaboração de profissionais de Apoio, caso o(a) aluno(a) receba esse suporte.

Os participantes da pesquisa foram 30 profissionais da Instituição, dentre eles, professores(as) do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e adultos (EJA), professores(as) de Apoio, Gestores(as) e Supervisores(as) Escolares dos turnos matutino, vespertino e noturno, e, também 15 alunos(as) do 7ª sétimo ano B, no qual há 1 estudante com múltiplas deficiências (faixa etária de 11 a 15 anos), do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, da Escola Estadual São Vicente do Grama, no Município de Jequeri - MG, totalizando 45 participantes.

Dos 30 profissionais participantes, 25 se declararam do gênero feminino (83%) e 5 do sexo masculino (17%). Eles estão presentes dentro das seguintes faixas etárias: 20 a 24 anos – 2 profissionais (6%), 25 a 30 anos – 2 profissionais (7%), 31 a 35 anos – 11 profissionais (36%), 36 a 40 anos – 5 profissionais (17%), 41 a 45 anos – 5 profissionais (17%), e, mais de 45 anos – 5 profissionais (17%).

A respeito do tempo de serviço desses profissionais, encontramos os seguintes dados: 1 a 5 anos – 5 profissionais, 6 a 10 anos – 6 profissionais, 11 a 15 anos – 10 profissionais, 16 a 20 anos – 6 profissionais, 21 a 25 anos – 1 profissional, mais de 25 anos – 2 profissionais.



Quando tratamos da formação destes profissionais, observamos que dentre os 30 participantes da pesquisa, 29 possuíam graduação completa e apenas 1 ainda não havia concluído seu curso de graduação. Ainda, foi possível constatar, que dentre eles, 22 possuíam algum curso de Pós-Graduação, inclusive na área da Educação Especial, e, apenas 8 não tinham nenhuma especialização. Também foi constatado que 27 (90%) destes profissionais trabalhavam com os(as) estudantes, público-alvo da Educação especial, e, apenas 3 (10%) deles não.

Quando indagados(as) sobre a existência de alguma disciplinas que os(as) preparasse, para o trabalho com os(as) alunos(as) com deficiência na sua formação inicial, obtivemos os seguintes resultados: 15 (50%) profissionais responderam que sim e outros 15 (50%), não tiveram nenhuma disciplina que abordasse esse tema em sua graduação.

Segundo Prais e Rosa (2017, p. 129),

A formação de professores para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) tem sido apontada pela literatura na área de Educação Especial e da Educação como uma necessidade emergente para se efetivar a educação inclusiva.

Entretanto, seguindo na direção do estudo desses autores, a formação de professores para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com base em pesquisas divulgadas em periódicos científicos entre os anos de 2005 a 2014, destacam que a formação inicial de professores é predominantemente centrada no curso de Pedagogia, em detrimento das outras licenciaturas (Rigo; Oliveira, 2021).

De modo geral, essas pesquisas indicam que a formação inicial de professores para a inclusão escolar representa um desafio para as faculdades de Educação em todo o Brasil. Ainda de acordo com Rigo e Oliveira (2021, p. 4), “[...] isso explica a realidade que encontramos nas escolas de educação básica, a qual continua sendo a do ‘não preparo’ dos professores para o ensino com crianças que possuem deficiências”.

A turma do 7º ano B é constituída por 8 alunos que se declararam do gênero masculino e 7 do gênero feminino, como visto, uma classe heterogênea. Nela, há um estudante com múltiplas deficiências que possui professor(a) de Apoio, e também, outros com laudos distintos, entretanto, não dão direito a esse profissional. São alunos com bom comportamento, apesar de serem extremamente competitivos nas atividades propostas nas aulas de Educação Física.

O estudante com deficiência do gênero masculino tem 15 anos de idade, possui baixa acuidade visual, deficiência intelectual e baixa estatura. Ele não apresenta dificuldade de socialização, no entanto, possui dificuldade na fala e comunicação, é alfabetizado, mas, há necessidade de ser acompanhado nas realizações das tarefas pelo professor(a) de Apoio.

Nas aulas de Educação Física sempre se dedica aos jogos de tabuleiro, quebra cabeças, desafios entre outros. Porém, sempre está disposto a participar de atividades em grupo, desde que não envolva muita euforia ou contato físico demasiado, como nos casos de alguns jogos e esportes.

3.3 FERRAMENTAS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES E PRODUÇÃO DE DADOS

Para a realização de um diagnóstico com os(as) professores(as) da escola, a fim de identificar as necessidades educacionais presentes no atendimento aos(as) alunos(as) que são público-alvo da Educação Especial, foi aplicado um questionário (Apêndice C), contendo questões de resposta aberta, que permitiram ao professor construir a resolução com suas próprias palavras, e, questões de resposta fechada, nas quais o professor apenas selecionava uma opção (dentre as apresentadas), que mais se adequava à sua opinião (Chagas, 2000; Mello; Bianchi 2015).

De acordo com Gil (2009), um questionário é um método de pesquisa que utiliza perguntas para coletar informações. Essa técnica é crucial na investigação científica, particularmente nas Ciências Sociais. Apesar de não existir uma metodologia

padronizada, o questionário deve ser elaborado de maneira a cumprir o propósito do estudo.

Mello e Bianchi (2015, p. 45) reforçam que “[...] o questionário não deve ser confundido com a metodologia da pesquisa realizada, pois é apenas ferramenta para colher dados dentro do estudo”. Portanto, sua função não se reduz, mas se transforma no motor que impulsiona o progresso do estudo. Para que se desenvolvesse essa parceria, foi apresentado o projeto aos(as) gestores(as) da escola, após sua apreciação realizou-se a assinatura da carta de anuência, garantindo assim o desenvolvimento da pesquisa na instituição.

No dia 15 de novembro de 2023, durante a reunião de módulo II, que aconteceu no horário de 17h às 21h, foi realizado o primeiro encontro entre o pesquisador, equipe pedagógica e equipe gestora da Escola Estadual São Vicente do Grama. Esse momento foi destinado a apresentação do projeto "Os Desafios da Educação Física Escolar no Atendimento aos Estudantes da Educação Especial" no curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

No dia 22 de novembro de 2023, foi realizado um Seminário intitulado: “Conhecendo os Caminhos da Inclusão”. Este evento aconteceu na semana de Educação Para a Vida, e fazia parte das atividades propostas pela Instituição. Nele, os(as) participantes foram motivados(as) a refletir sobre a Inclusão Escolar, sendo apresentados decretos, leis e portarias que tratam das pessoas com deficiência, e resguardam e embasam seu processo educacional, garantindo que o(a) estudante público-alvo da Educação Especial possa estar na sala de aula do Ensino Regular.

Quando abrimos espaço para o diálogo entre estudantes, famílias e corpo docente, reforçamos a possibilidade de entendimento e desmistificação de ideias equivocadas, viabilizando o fortalecimento de vínculos e proporcionando equidade no processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar. “Falar em inclusão nos remete às discussões sobre o direito à igualdade e o direito à diferença” (Silva; Garcez, 2019, p.1).

A partir desse diálogo, foi possível observar que os(as) estudantes possuíam um conhecimento muito superficial a respeito da Inclusão. Entretanto, grande parte deles, convive diariamente com colegas de classe Pessoas com Deficiência (PcD), mesmo desconhecendo seus direitos, e as leis que garantem seu acesso à Educação Básica no Ensino Regular.

A aplicação do questionário para os(as) profissionais da escola aconteceu durante a reunião de Módulo II, realizada na Escola Estadual São Vicente do Grama no dia 13 de junho de 2024. Utilizou-se de um questionário semiestruturado composto de 15 perguntas, sendo 4 delas abertas e 11 fechadas.

Caracterizando-a como quali-quantitativa, uma vez que a integração entre os métodos permite uma compreensão e explicação mais abrangentes do fato estudado, alcançando aspectos que um único método não seria capaz de atingir (Oliveira *et al.*, 2020). Ele foi respondido presencialmente, contando com a presença do professor-pesquisador que mediou a ação.

Sua aplicação ocorreu após uma conversa inicial para apresentação dos objetivos e benefícios da pesquisa, eles foram assegurados de sua liberdade para optar por participar ou não da atividade. Além disso, os profissionais que aceitaram contribuir com a pesquisa assinaram o TCLE.

Diante da proposta de estudo do pesquisador, também foram produzidas e aplicadas algumas questões referentes ao tema Inclusão e às PCAs para os(as) discentes (Apêndice D). O objetivo deste questionário foi de averiguar o conhecimento desses(as) educandos(as) a respeito dos temas, dialogando com sua práxis cotidiana, sua aplicação aconteceu em aulas reservadas para essa finalidade. Além disso, aqueles(as) que aceitaram participar, tiveram o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis, autorizando sua participação, assim como, o uso da sua imagem e voz nos resultados do trabalho.

Todos os documentos presentes nos anexos deste trabalho foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 75087423.1.0000.5542 (Anexos D e E). Durante esse processo de construção formativa, a pesquisa passou por algumas alterações, dentre elas, as mudanças na metodologia e no título, que foram necessárias para alinhar às demandas do estudo, no entanto, não perdeu suas características iniciais e nem se afastou de seus objetivos.

A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos(as) estudantes, entretanto, o participante poderia se ferir, lesionar, sentir algum incômodo, mal-estar ou sentir-se constrangido durante as aulas de Educação Física, ou, ao responder aos questionários propostos, todavia, isso não comprometeria sua integridade. Caso algum imprevisto tivesse ocorrido, o professor tomaria as medidas necessárias para garantir a segurança dos(as) estudantes.

Ela foi realizada em quatro etapas. Na primeira, realizada no final de 2023 e primeiro semestre de 2024, aconteceu a coleta de dados sobre a estrutura escolar, dados dos(as) alunos(as) com deficiência, diagnóstico com os(as) profissionais da escola sobre as necessidades educacionais especiais encontradas no cotidiano docente, e, o conhecimento dos alunos da turma sobre o tema da pesquisa. Nessa fase, o diagnóstico foi feito através de questionário, reuniões e rodas de conversa.

Essa investigação foi produzida através de reuniões com o corpo docente e estudo dos laudos destes(as) estudantes, cedidos pela própria Instituição. Em seguida, observou-se a estrutura escolar existente para atendimento do público-alvo da Educação especial, posteriormente, o estudo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é um documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem desse(a) estudante. As condições escolares foram identificadas através do diálogo com a gestão e da observação das estruturas da Instituição.

Na segunda etapa, desenvolvida no segundo semestre de 2024, foi realizado o planejamento das ações de desenvolvimento da intervenção pedagógica, seguida de sua aplicação. Nesse planejamento considerou-se as colocações expostas pelos(as) alunos(as) no questionário feito na etapa anterior. A aplicação dessa metodologia multidisciplinar ocorreu durante um bimestre, que somarão vinte aulas, ministradas em dez semanas. Nessa fase, vamos organizar e aplicar as intervenções desenvolvidas para estes estudantes junto à turma que estão inseridos.

A avaliação das atividades propostas ocorreu em duas etapas distintas, sendo elas: avaliação diagnóstica e avaliação formativa. A primeira, possibilitou ao professor identificar os conhecimentos dos estudantes a respeito do tema tratado, possibilitando a adequação do trabalho às características e conhecimentos prévios dos alunos público-alvo da pesquisa.

Já a segunda, demonstrou as principais fragilidades na relação do estudante com os métodos de aprendizagem, favorecendo o entendimento do professor diante dos objetivos alcançados e do insucesso. Proporcionou a coleta de dados para reorientar o processo de ensino aprendizagem, permitindo a modificação das práticas pedagógicas realizadas.

Em ambas as formas de avaliação, foi realizada a aplicação de questionário, exercícios de fixação e autoavaliação. Neste processo foram utilizadas diferentes estratégias para possibilitar o atendimento das especificidades presentes na turma,

sendo realizados os questionários com questões abertas e fechadas, rodas de conversa e a criação de desenhos, assegurando a equidade na pesquisa.

O objetivo dessa proposta foi envolver os(as) estudantes em uma metodologia que beneficiaria todos os envolvidos na aula, garantindo equidade na ação de ensino-aprendizagem. É de suma importância informar que este planejamento poderia sofrer alterações de acordo com as necessidades que surgidas durante a prática pedagógica.

Salientamos também que, utilizamos o roteiro de observação direta, onde foram feitos registros através de fotos, vídeos e diário de bordo durante as aulas. A terceira etapa ficou responsável pela aplicação da avaliação, o que aconteceu no decorrer do segundo semestre de 2024. Nela, obtivemos feedback dos(as) profissionais e alunos(as), diante a evolução dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial e da turma na qual estavam inseridos.

Dessa maneira, identificamos as proposições que surtiram efeito positivo e aquelas que ainda não alcançaram seu objetivo. Os instrumentos aqui utilizados foram: reunião com os(as) profissionais da escola, familiares, roda de conversa com os(as) estudantes e análise do diário de bordo.

A quarta etapa da pesquisa ficou responsável pela análise, descrição e conclusão dos dados coletados, ela aconteceu no primeiro semestre de 2025. Nela, reunimos todas as informações colhidas durante o processo de pesquisa, realizando sua análise e descrição, isso, possibilitou entender o efeito da metodologia proposta na prática pedagógica, a realização da conclusão do estudo e a construção do produto educacional.

É importante ressaltar, que em todas as etapas da pesquisa foram realizadas as devolutivas das informações aos integrantes do estudo. Dessa maneira, os objetivos do estudo, os desafios apresentados pelos professores e alunos, e, as intervenções propostas pela metodologia foram socializados, isso possibilitou a construção coletiva de novas mediações e afirmou a integridade do processo.

4 MOMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO, APROXIMAÇÃO E CONHECIMENTO DO LÓCUS DE PESQUISA

4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA AOS(ÀS) PROFISSIONAIS DA E. E. SÃO VICENTE DO GRAMA

No mês de novembro de 2023 foi realizado o primeiro encontro com os(as) profissionais da E. E. São Vicente do Grama. Iniciamos os diálogos abordando os principais desafios enfrentados na prática docente, dentre eles: a falta de recursos didático-pedagógicos voltados para os(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial, a ausência de formação continuada na área da Inclusão, a necessidade de adaptação dos espaços e tempos escolares, as barreiras atitudinais presentes no contexto da sala de aula, a falta de laudos que identifiquem a deficiência do(a) estudante, a ausência do suporte familiar, entre outros.

Apresentei o ProEF, ressaltando sua importância para minha formação, e, seus impactos na práxis docente. Durante essa explanação discutimos a relevância do tema Inclusão no cotidiano escolar, já que, vivenciamos um constante aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular. A seguir, tratamos de apresentar dados referentes às matrículas dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial no âmbito nacional entre os anos de 2019 a 2023.

Figura 5 - Apresentação do Projeto de Pesquisa



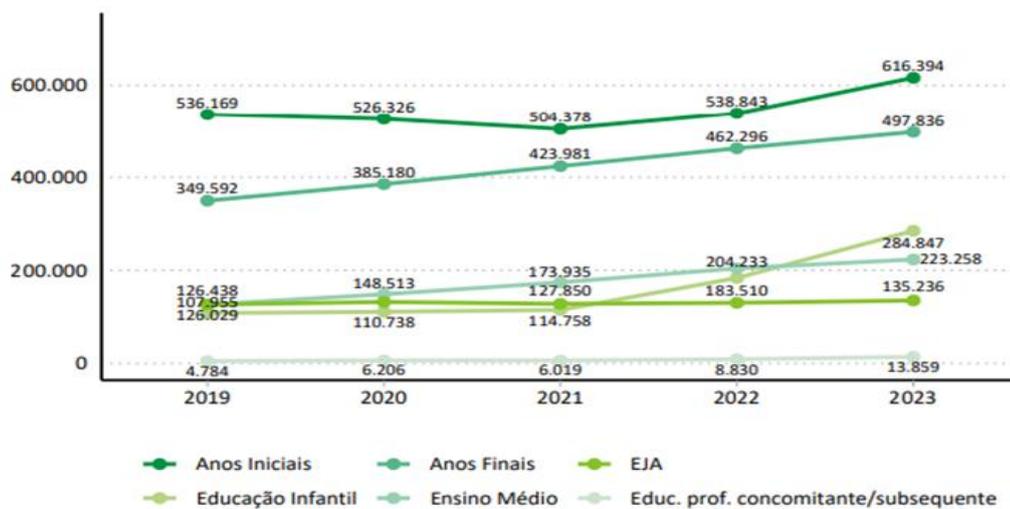
Fonte: Acervo do pesquisador.

De acordo com o resumo técnico do censo escolar de 2023, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6%

em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas (Inep, 2024).

Ainda segundo o órgão⁵, ao analisar o crescimento no número de matrículas entre os anos de 2019 e 2023, observa-se um aumento de 193% nas inscrições em creches e de 151% nas matrículas na pré-escola, o que pode ser notado no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023

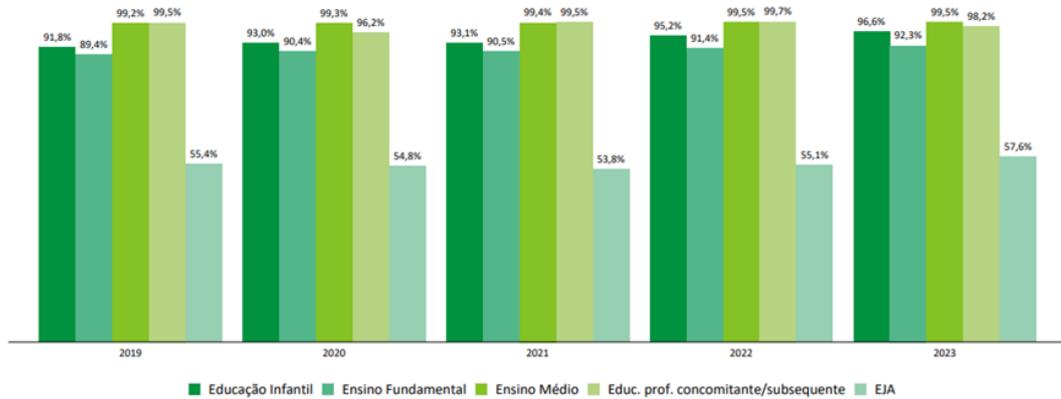


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2024).

O percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, matriculados em turmas regulares tem crescido de forma gradual na maioria das etapas.

⁵ <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023

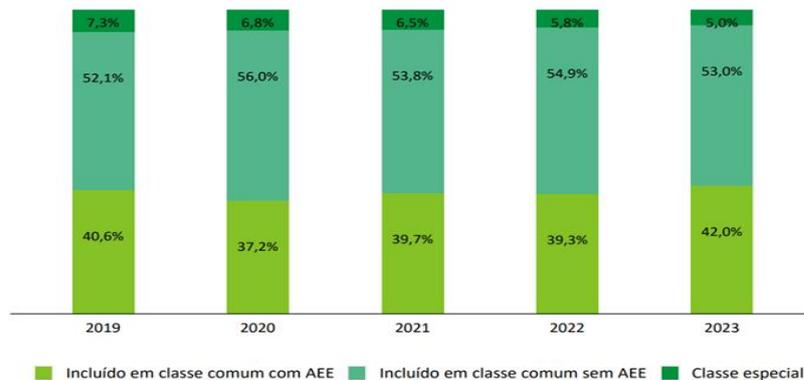


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2024).

Destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 trata da educação inclusiva para crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. De acordo com o gráfico a seguir, o percentual de matrículas de alunos(as) incluídos em turmas regulares cresceu progressivamente ao longo dos anos.

Em 2019, 92,7% dos alunos estavam incluídos em aulas comuns, percentual que subiu para 95% em 2023. Já o número de estudantes incluídos em turmas regulares com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aumentou de 40,6% em 2019 para 42% em 2023 (Inep).

Gráfico 4 - Matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2019-2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2024).

Segundo o resumo técnico do Estado de Minas Gerais, no censo escolar de 2021, o número de matrículas da educação especial chegou a 141.636, houve um crescimento de 14,3% em comparação a 2017. Grande parte desse aumento está nos primeiros anos do ensino fundamental, que representa 33,8% das matrículas na educação especial (Inep, 2022).

Quando se trata de alunos(as) de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns (com ou sem AEE) ao longo dos anos, observa-se uma redução no percentual daqueles(as), que, além de estarem em salas regulares, têm acesso ao atendimento educacional especializado (AEE). Esse índice diminuiu de 36,4% em 2017 para 29,7%, em 2021 (Inep, 2022).

Outro fator importante relatado pelos(as) professores(as) durante essa interlocução, é a dificuldade em adequar os conteúdos ministrados aos(às) estudantes público-alvo da Educação Especial, visto que, alguns/algumas apresentam dificuldades e defasagens na aprendizagem.

Também se destacou a importância de um diálogo contínuo entre o(a) professor(a) regente de aulas e o(a) professor(a) de Apoio, para enfrentar o desafio de elaborar atividades para o(a) estudante com deficiência sem segregá-los do restante da turma. Isso resultaria em uma melhor adaptação dos conteúdos aos alunos e alunas, assegurando um ensino com equidade.

Do mesmo modo, os objetivos deste trabalho realizado na escola, vão ao encontro dos anseios levantados pelos(as) professores(as), visto que, buscamos identificar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para atender aos(as) estudantes público-alvo da educação especial, e, através desse diálogo, realizar a construção e execução de uma intervenção pedagógica para elaboração do produto educacional.

Além disso, para que ocorra uma prática interdisciplinar no trabalho docente, também é necessário a revisão do planejamento, (re)construí-lo de maneira conjunta reconhecendo as especificidades de cada estudante. Este elemento foi muito retratado durante este encontro realizado com os(as) profissionais da educação, atestando a necessidade de capacitações, e, da interlocução entre os diferentes saberes e conteúdos escolares.

Diante o exposto, reforçamos a importância da formação continuada como ferramenta indispensável para atuação docente, e, o trabalho interdisciplinar como alternativa pedagógica para rompermos as barreiras impostas pelas desigualdades,

buscando assim, garantir uma formação crítica e emancipatória para os(as) estudantes.

4.2 CONHECENDO OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Este evento aconteceu em novembro do ano de 2023 como parte das tarefas escolares presentes na semana de Educação para a Vida. Nessa oportunidade, a comunidade escolar discutiu o tema: Inclusão do público-alvo da Educação Especial. Foi uma experiência de aprendizado valiosa, pois, mesmo com as discussões que permeiam a sociedade sobre este tema, a escola ainda carece de atenção no que diz respeito à inclusão.

Figura 6 - Seminário “conhecendo os caminhos da inclusão”.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Apesar da gama de informações sobre Inclusão, presentes na internet, livros, revistas e nos meios de comunicação, ainda existe uma lacuna entre esse conhecimento e os(as) estudantes da escola. Ao permitir que os(as) discentes expressassem suas opiniões durante a apresentação, esse hiato tornou-se evidente.

Uma parcela significativa desses(as) alunos(as), convive diariamente com crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula. No entanto, eles desconheciam os direitos e leis que asseguram o seu acesso à Educação Básica no Ensino Regular.

Também, recebemos uma convidada especial, a Professora Sylvania Aguiar, seu marido e seu filho que é PcD. Para enriquecer o evento, ela contou sua história

de vida, como também, os grandes desafios enfrentados na escolarização de seu filho. Em sua fala, relatou aos(as) estudantes a importância do respeito ao próximo, e principalmente as diferenças.

Ressaltou também, a necessidade de sensibilização dos(as) discentes e da comunidade escolar para valorização dos(as) alunos(as) com deficiência. Suas colocações vão ao encontro do que preconiza Mezzomo *et al.* (2024 p. 7), segundo os(as) autores(as):

A promoção da inclusão escolar requer, portanto, a sensibilização não apenas dos educadores, mas também dos gestores, pais e demais membros da comunidade escolar. Isso implica compreender as distintas habilidades e desafios de cada aluno, implementar estratégias pedagógicas flexíveis e criar um ambiente escolar inclusivo por meio da adaptação da infraestrutura.

A educadora também enfatizou as lacunas presentes na inclusão escolar, e os desafios encontrados pelos(as) professores(as) na prática docente. Neste cenário, compreendemos que a formação de professores(as) ultrapassa a dimensão técnica, envolvendo também a sensibilização para enfrentar a diversidade e os desafios encontrados na sala de aula.

Este olhar atento para a escola, promove a formação de ambientes inclusivos, nos quais a educação se torna um agente de transformação social, assegurando a cada aluno(a) a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial (Mezzomo *et al.*, 2024).

4.3 PERCEPÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE INCLUSÃO E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ENCONTRADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Durante uma reunião do Módulo II, na Escola Estadual São Vicente do Grama, em junho de 2024, foi aplicado um questionário aos profissionais da Instituição. Seu propósito foi de sensibilizar o grupo de estudo para o tema que estávamos tratando, os aproximando do lócus da pesquisa. Após a apresentação dos objetivos dessa arguição aos(às) profissionais da educação, seguimos para sua aplicação, totalizando 30 respostas.

A aplicação presencial do questionário garantiu a uniformidade na coleta de informações, possibilitando esclarecimentos imediatos e assegurando a qualidade e

a confiabilidade das respostas. Depois de recolher os dados, utilizou-se métodos de estatística descritiva, tais como médias, percentagens e gráficos, o que permitiu um entendimento mais profundo das percepções e práticas dos professores em relação à inclusão escolar. Esta metodologia permitiu uma investigação completa e a obtenção de resultados relevantes para entender o fenômeno em análise (Gil, 2009; Mezzomo *et al.*, 2024).

Figura 7 - Aplicação do questionário sobre deficiências e inclusão



Fonte: Acervo do pesquisador.

Dentre os(as) 30 profissionais que participaram da pesquisa, descobrimos que, 11 atendem alunos(as) com transtorno do espectro autista (TEA), enquanto 16 outros, atendem a alunos(as) com múltiplas deficiências e apenas 3 (10%) não atendem a alunos(as) público-alvo da Educação Especial.

As deficiências são classificadas de acordo com a legislação brasileira pelo Decreto nº 3.298/1999, que foi alterado na redação dada pelo Decreto nº 5.296/2004 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, incisos I, II, III, IV e V como: deficiência física, auditiva, visual, mental, e múltipla (associação de duas ou mais deficiências) (Brasil, 2004).

É fundamental que no processo de escolarização dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, entendamos sobre as deficiências. Em nosso caso, a deficiência múltipla e o TEA. Segundo Siqueira (2011, p. 20),

[...] observa-se, em relação ao sujeito com autismo, um universo extremamente complexo, devido, primeiro: à variedade de nomenclaturas utilizadas para designá-lo ao longo da história da educação especial; segundo, às dificuldades de se fazer o diagnóstico; terceiro, de se atribuir importância ou não ao uso de diagnósticos e quarto, às relações envolvendo

a família, a escola e os diferentes profissionais e serviços de atendimento especializado.

Essas proposições, vão ao encontro das inquietações expressas pelos(as) profissionais participantes da pesquisa, dentre elas, a ausência de diagnóstico, a falta de apoio da família e a necessidade de interação entre os diferentes serviços especializados de atendimento às especificidades desse(a) aluno(a).

Refletir, desenvolver e vivenciar a educação inclusiva é altamente desafiador, especialmente ao considerarmos um(a) aluno(a) com autismo, cujos interesses são muito específicos, demandando do(a) educador(a) uma percepção aguçada para gerenciar suas preferências e as dos(as) demais alunos(as) no mesmo ambiente e tempo de sala de aula ou quadra (Siqueira, 2011).

Também se destaca, que a maioria dos(as) docentes atendem a estudantes que apresentam a associação duas ou mais deficiências (deficiência múltipla). De acordo com Godói (2006 p. 11):

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com freqüência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

Portanto, é fundamental a existência de diálogo entre equipe pedagógica, comunidade escolar e família, proporcionando o conhecimento das especificidades e potencialidades de cada estudante. O progresso e as competências dessas crianças e adolescentes são variados e podem sofrer alterações significativas no seu processo de desenvolvimento.

Diante a temática da Inclusão dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial, atualmente discutida, procurou-se compreender a percepção destes profissionais a respeito do assunto. Sendo perguntado: Enquanto profissional atuante no âmbito educacional, o que você entende por inclusão e quais fatores se fazem importantes nas práticas inclusivas?

A pesquisa demonstrou que os(as) profissionais da escola conhecem o significado de inclusão. Salientamos, que alguns/algumas deles(as), como P4, PA3, P26, fizeram importantes colocações que devem ser consideradas por este estudo. Destacando a importância das práticas de inclusão considerarem as particularidades

de cada aluno(a), bem como a relevância do sentimento de pertencimento daqueles que são acolhidos e apreciados pelo grupo.

Quadro 3 - Posição dos(as) profissionais da escola a respeito da inclusão

Profissionais	Respostas
P4	“Inclusão é acolher, envolver e se adaptar às necessidades dos alunos com deficiência. É necessário se aprimorar constantemente buscando acompanhar as inovações, a fim de atender da melhor forma possível as necessidades de cada um”.
G	“Inclusão é permitir ao estudante com necessidades especiais, um ambiente inclusivo, que permita seu amplo desenvolvimento, dentro de suas necessidades e limitações”.
VG	“Inclusão é oferecer oportunidades iguais aos alunos com necessidades especiais, em conformidade com suas necessidades, tornando o ambiente em que o mesmo se encontra ainda mais democrático. Além disso, é importante que haja respeito entre todos, independente das diferenças em um ambiente adequado que objetive o processo inclusivo”.
P16	“Entendo por inclusão a adoção das medidas necessárias que auxilie o aluno a ultrapassar as barreiras apresentadas pela deficiência. As práticas inclusivas devem observar as peculiaridades de cada aluno”.
PA3	“Inclusão é para todos, mas deve trabalhar com equidade. Inclusão não quer dizer todos aprender ao mesmo tempo, mas aprender todos os dias, dentro do seu tempo”.
S	“Inclusão é um processo contínuo, que se faz necessária atenção a todas as situações para fazer com que o indivíduo faça ou sinta parte do meio em que está inserido. Enfim, a sala de aula, colegas e comunidade em que se vive e se relaciona”.
P26	“Incluir o aluno em todos os sentidos, atividades, participação nos eventos da escola, projetos, para que ele se sinta importante no processo de ensino-aprendizagem”.
P27	“Inclusão é incluir os alunos especiais com outros alunos, os fatores importantes que os alunos não sentem excluídos no meio de convivência com os colegas”.
PA4	“Inclusão é o ato de respeitar a pessoa, porque ela tem o direito de socializar e interagir na escola e na sociedade. Por isso temos que ter empatia, amor e muito carinho com nossos alunos, pois são inocentes como uma criança. Independente da idade”.
P – Professor, PA – Professor de Apoio, G – Gestor, VG – Vice Gestor, S – Supervisor.	

Fonte: Questionário semiestruturado (2024).

Outro fator considerável elencado pela equipe pedagógica, é a necessidade da efetiva participação dos(as) estudantes em conjunto com o(a) professor(a) na construção do processo de ensino-aprendizagem. Essas declarações convergem com as concepções de Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 528), enfatizando que essas ideias são coerentes, “[...] o professor é considerado um ator de suma importância no

contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança [...]”.

Para melhor entender o contexto escolar pesquisado, também procuramos saber se a escola oferece formação continuada voltada para educação inclusiva. Também solicitamos sugestões da equipe pedagógica a fim de obter este auxílio. Analisando as respostas, inferimos que a Escola não possui cursos de formação nesta área.

No entanto, essa necessidade é evidenciada nas colocações de alguns/algumas professores(as), como por exemplo: P1, P3, P4, P7, P13, P25, PA2, PA3, PA4, que ainda salientam a necessidade do diálogo entre o professor regente de aulas e o professor de apoio, possibilitando o atendimento pautado nas necessidades presentes e especificidades de cada estudante público-alvo da Educação Especial.

Quadro 4 - Oferta de formação continuada na área de inclusão

Profissionais	Respostas
P1	“Não. Poderia ter encontros com os professores de apoio e os professores regentes de aulas para melhor conhecer nossos alunos da ed. inclusiva”.
P3	“Não. Além disso, é necessário que aconteçam diálogos e troca de experiências entre os docentes (professor de apoio e regente) e também com a família”.
P4	“Não possui. Uma sugestão seria o desenvolvimento de cursos voltados às múltiplas deficiências, de modo a promover o aperfeiçoamento dos docentes”.
P7	“Não. A escola poderia ofertar cursos de apoio ao professor para assim termos suporte para ajudar os alunos”.
P13	“Não. Sugiro capacitação presencial com o corpo docente. As formações são na grande maioria de forma virtual e sem muita interação”.
P25	“Não. Seria importante um suporte mais amplo da escola, principalmente na parte dos materiais e disponibilidades de ferramentas para o trabalho do professor”.
P – Professor, PA – Professor de Apoio, G – Gestor, VG – Vice Gestor, S – Supervisor.	

Fonte: Questionário semiestruturado (2024)

Nesse sentido, Miskalo, Cirino e França (2023, p. 520) ressaltam que

[...] no processo de formação continuada um dos pontos a ser fortalecido é o diálogo entre o professor especializado e o professor da classe comum, pois enquanto o primeiro pode ter um conhecimento e um atendimento mais

específico para o aluno, o segundo passa mais tempo com ele em sala de aula.

Alguns dos profissionais, P2, P5, S1, S2, G e P19, também relataram a presença de cursos de formação na plataforma de ensino da SEE-MG, chamada de “Escola de Formação”, porém, ao visitar a página descrita, não foram encontrados cursos que abordassem o tema em discussão.

No entanto, os(as) docentes P13 e VG, alertam sobre a necessidade de que elas ocorram no formato presencial, proporcionando uma formação abrangente por meio da troca de experiências, práticas diárias bem-sucedidas e dinâmicas que permitam uma melhor compreensão das necessidades dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial. Eles recomendam que:

Quadro 5 - Oferta de formação continuada na área de inclusão

Profissionais	Respostas
P13	“Sugiro capacitação presencial com o corpo docente. As formações são na grande maioria de forma virtual e sem muita interação”.
VG	“Os cursos oferecidos são na modalidade on-line, através do site da escola de formação. Porém, é necessário formação continuada presencial, oportunizando uma formação mais completa, através de troca de experiências, práticas exitosas cotidianas e dinâmicas para compreender melhor as necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino”.

Fonte: Questionário semiestruturado (2024).

De acordo com Mezzomo *et al.* (2024, p. 7), “[...] a formação dos professores não se limita apenas ao aspecto técnico, abrangendo também a sensibilização dos educadores para lidar com a diversidade de aptidões e desafios presentes na sala de aula”. Isso favorece a criação de ambientes escolares inclusivos, onde a educação se torna uma ferramenta de transformação social, assegurando que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial.

Do mesmo modo, os(as) profissionais foram questionados sobre quais os principais desafios para atuar no processo de inclusão no espaço escolar, e quais procedimentos ou métodos utilizavam para efetivar sua ação inclusiva. Descobrimos que 40% deles relataram a falta de estrutura como principal desafio para o exercício da inclusão, 30% citaram o desrespeito às diferenças, e 30% elencaram a falta de apoio das famílias. Dentre os participantes da pesquisa, G, VG, P13 e P17 enfatizaram

a fragilidade no processo de formação dos professores como obstáculo maior a ser vencido na prática docente, o que pode ser notado nas suas descrições:

Quadro 6 - Desafios na inclusão e métodos de ação inclusiva

Profissionais	Respostas
G	“Os principais desafios estão no processo de formação adequado dos professores, gestores e todo o grupo de funcionários. Outro fator preponderante passa pela adaptação do ambiente e disponibilização de materiais adequados ao processo de ensino e aprendizagem”.
P13	“Acredito que a formação dos professores regentes às vezes é insuficiente, falta de materiais para trabalhar com algumas deficiências, a escola se torna muitas vezes um lugar apenas de socialização. Enquanto professora não fui preparada para efetivar o trabalho com esses alunos, somente no que tange o acolhimento”.
VG	“Muitos ainda são os desafios enfrentados pelos alunos da modalidade da educação especial, sendo a efetiva inclusão nas atividades da sala de aula, respeito por parte de alguns colegas, infraestrutura adequada para incluí-los da forma correta. Além disso, muitas das vezes esses alunos se sentem isolados, fora do convívio da comunidade escolar. Dessa forma é necessário tratar o educando como todos os outros, trabalhando com atividades diferenciadas, sempre considerando os seus avanços”.
P17	Falta de capacitação dos profissionais, incentivo aos alunos a incluir o estudante com deficiência nas atividades”.

Fonte: Questionário semiestruturado (2024).

As discussões sobre a inclusão na prática escolar têm gerado debates e questionamentos entre os(as) profissionais, eles enfrentam desafios, como: falta de estrutura física, ineficácia de materiais didáticos, pouco recurso humano, falta de parcerias com outras áreas especializadas, pouca participação da família e da sociedade. Essas adversidades presentes no contexto escolar impactam diretamente na atuação docente (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Dentre as estratégias de ensino, essas são as mais utilizadas pela equipe docente: 80% dos(as) professores(as) disseram utilizar atividades diversificadas, 60% deles(as) o trabalho em equipe, 70% sinalizaram a conscientização dos(as) estudantes a respeito da educação inclusiva, 90% deles(as) utilizaram da valorização do trabalho dos(as) discentes, 60% utilizam o PDI do(a) aluno(a) público-alvo da Educação Especial e 90% utilizam o(a) professor(a) de Apoio como coadjuvante nesse processo formativo.

Quadro 7 - Estratégias metodológicas

Nº de Profissionais	%	Métodos de ensino utilizado para efetivar sua ação inclusiva
24	80%	Atividades diversificadas;
18	60%	Trabalho em equipe;
21	70%	Conscientização dos(as) estudantes sobre inclusão;
27	90%	Valorizar o trabalho dos(as) discentes;
18	60%	PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado);
27	90%	Professor(a) de Apoio como coadjuvante no processo formativo;
3	10%	Nenhum método;
0	0%	Outros.

Fonte: Questionário semiestruturado (2024).

Os obstáculos superados nesta pesquisa possibilitaram ao investigador uma interação direta com os sujeitos e seus contextos no local de estudo, fornecendo uma perspectiva de como os professores se percebem em relação à Educação Especial e Inclusiva.

Seus anseios são potencializados pela necessidade da formação continuada, inexistente no sistema de ensino. A resposta do(a) profissional (P 17), ressalta esse incômodo, ele(a) argumenta que a formação *“é importante para que os profissionais trabalhem com mais segurança, não sabemos atender os(as) nossos(as) alunos(as)”*. Esse relato simboliza o “pedido por socorro” daqueles que estão na linha de frente no atendimento aos(as) estudantes, público-alvo da Educação Especial.

Da mesma forma, toda a equipe pedagógica da Escola reconhece e valoriza o potencial dos cursos de formação para o exercício da docência. Isso é destacado e intensificado nas colocações de P1, P4, P5, G, P13, VG e P19.

P1 - “Muito importante e essencial, pois a educação inclusiva requer profissionais responsáveis e bem capacitados para melhor atender os alunos da educação inclusiva”.

P4 - “É de suma importância, pois muitos professores ainda se veem “perdidos” em meio aos desafios para trabalhar com alunos com deficiência, o que os leva, muitas vezes, a simplesmente integrar o aluno e não incluir efetivamente”.

P5 - “É de suma importância que os docentes tenham conhecimento de educação inclusiva, colocando em prática para atender todos os alunos e não excluindo aqueles alunos especiais, fazendo assim uma escola para todos”.

G - “A formação continuada tem um papel fundamental em proporcionar melhores condições de aprendizado aos estudantes, existem muitas pesquisas e trabalhos que vêm sendo realizados e podem servir como direcionamento, suporte para uma educação cada vez mais inclusiva. O acesso somente é possível através das formações e busca pelo conhecimento”.

P13 - “É essencial entender melhor sobre como incluir as pessoas com deficiência, é algo primordial e urgente nos espaços escolares de forma que a equidade seja realmente existente. Assim, enquanto professora poderemos contribuir para a formação dessa pessoa de tal forma que não seja uma realidade utópica, mas sim, de torná-los inseridos e ativos nesse espaço”.

VG - “Nos dias atuais é importante destacar o aumento do número de alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Porém, é visto que grande parte dos profissionais não possui uma formação adequada para o processo de inclusão. Com isso, uma formação continuada presencial deve ocorrer de forma constante, para oferecer aos alunos um ambiente adequado para favorecer o processo de ensino aprendizagem”.

P19 - “Preparar o profissional para que ele possa acolher as pessoas cada vez melhor, e da maneira correta. Fazer com que aluno tenha autonomia e sinta-se amado e respeitado. Somos todos iguais, isso precisa ser trabalhado e moldado na mente e atitudes de cada um de nós”.

Para tanto, segundo Silva, Vinente e Matos (2016, p.10), “[...] mais que efetivar matrícula de alunos com deficiência, a escola deve oferecer condições de acesso e permanência para esses educandos”. Esses momentos formativos poderiam acontecer no início do ano letivo, já que, o quadro escolar está sempre em rotatividade, ou seja, alguns dos(as) profissionais não permanecem na escola no ano subsequente.

Outro fator importante a ser levado em consideração, é a matrícula de novos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, isso possibilitaria o estudo de suas necessidades de aprendizagem de maneira individualizada, preparando o corpo docente para atendê-los dentro das suas especificidades.

Para prosseguir com o questionário da pesquisa, solicitamos aos participantes que indicassem, em uma lista pré-determinada, os obstáculos encontrados na inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, que comprometem o trabalho do docente.

Foram consideradas as seguintes categorias: família, diagnóstico dos(as) estudantes, características decorrentes do tipo e grau da deficiência (aspectos motores, cognitivos, sociais, etc.), relacionamento interpessoal com os(as) estudantes sem deficiência, estratégias de ensino adotadas pelos(as) docentes e espaços e recursos utilizados em aula. Havia a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa.

Em relação à família dos(as) estudantes, 19 profissionais (aproximadamente 63%), assinalaram que ela não aceita a deficiência do(a) filho(a), 18 (60%) relataram que a família não apresenta ou demora para apresentar o laudo dos filhos(as) e ainda 12 deles(as) (40%), disseram que elas, desconhecem seus direitos e deveres.

Os direitos e deveres das crianças e adolescentes e os aspectos ligados ao processo de ensino aprendizagem, são de responsabilidade conjunta da família, escola e sociedade (ECA, LDB 9.394/96, Decreto nº 5.296/2004), salientamos que a família constitui um elo único e fundamental de cooperação com a escola.

Quando essa conexão é comprometida pela recusa em aceitar a deficiência, todo o trabalho que deveria ser voltado para a especificidade daquele(a) estudante é mitigado, gerando assim, um prejuízo inestimável no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Quando tratamos do diagnóstico da deficiência presente no laudo dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, 16 profissionais (aproximadamente 53%), assinalaram que desconhecem as características da deficiência, 14 deles (aproximadamente 47%), indicaram que não são orientados sobre o que podem ou não fazer com os(as) alunos(as) com deficiência, e ainda, 14 (aproximadamente 47%), apontaram que os(as) alunos(as) não possuem laudo médico especificando sua deficiência.

Diante desse panorama, reiteramos a importância da participação da família para a garantia da efetivação da inclusão. De acordo com Conradt (2019, p. 186),

[...] a documentação referente aos estudantes com deficiências, geralmente, apresenta-se de forma incompleta. Falta laudo médico e parecer pedagógico, por exemplo. Inclusive, as especificações relativas aos tratamentos e/ou atendimentos feitos aos estudantes.

O desconhecimento das características da deficiência por falta de laudo médico, poderá ocasionar a exclusão do(a) aluno(a), impossibilitando o(a) docente de propor formas de intervenção direcionadas às suas peculiaridades. Uma sugestão inicial seria que, no ato da matrícula, a família já apresentasse esse atestado, o que poderia dar início ao processo para assegurar os direitos desses(as) alunos(as) desde o começo da sua ação formativa.

A partir dessa familiarização, a construção da práxis docente poderá ser harmonizada com as peculiaridades de cada um. Nesse contexto de trabalho com

estudantes, público-alvo da Educação Especial, assim como, com alunos(as) “sem deficiência”, demanda preparação contínua, formação continuada e auto formação permanente (Conradt, 2019).

Em relação às características decorrentes do tipo e grau de deficiência (aspectos motores, cognitivos, sociais, etc.), 27 profissionais assinalaram que os estudantes precisam de apoio durante as atividades, 23 deles ilustraram que, os(as) alunos(as) apresentam dificuldades para entender as atividades, e ainda, 12 deles elencaram a presença de dificuldades na comunicação, por fim, 15 profissionais alegaram infrequência desse(as) estudantes nas aulas.

Quadro 8 - Características decorrentes do tipo e grau de deficiência

N° de Profissionais	%	Características decorrentes do tipo e grau de deficiência (aspectos motores, cognitivos, sociais, etc.)
27	90%	Precisam de apoio durante as atividades;
23	77%	Apresentam dificuldades para entender as atividades;
12	40%	Apresentam dificuldade na comunicação;
15	50%	Comunicação (não se comunica, ou tem dificuldades);
0	0%	Se recusa a participar das atividades
0	0%	Não aceita as adaptações de recursos, espaços e regras das atividades
0	0%	Outros.

Fonte: Questionário semiestruturado (2024).

Também procuramos entender o relacionamento interpessoal entre os(as) estudantes com e sem deficiência presentes na escola, sob a perspectiva dos(as) profissionais. Nessa proposição, 13 profissionais assinalaram que não se encontram dificuldades nesta relação, 7 deles assinalaram que os alunos sem deficiência apresentam atitudes desfavoráveis em relação ao aluno com deficiência, e ainda, 5 (cinco) deles ressaltaram que os estudantes sem deficiência não se comunica ou tem dificuldades de se comunicar com o aluno com deficiência.

Quadro 9 - Relacionamento interpessoal

Nº de Profissionais	%	Alunos sem deficiência
0	0%	Sente-se prejudicado pela presença do aluno com deficiência nas aulas
0	0%	Não aceita as flexibilizações de espaços, regras e recursos necessários para a inclusão do aluno com deficiência
5	18%	Apresenta atitudes desfavoráveis em relação ao aluno com deficiência (infantiliza, exclui, não respeita, não coopera, etc)
0	0%	Comunicação (não se comunica ou tem dificuldades de se comunicar com o aluno com deficiência)
0	0%	Apresenta uma grande competitividade
22	82%	Não encontra dificuldades;
0	0%	Outros;

Fonte: Questionário semiestruturado (2024).

Trabalhar a sensibilização da turma, na qual o aluno deficiente está inserido, é de suma importância no processo de ensino aprendizagem. Proporcionar momentos de participação coletiva nas atividades, poderá ser um catalisador de atitudes favoráveis à inclusão, visto que, uma das queixas contundentes dos(as) docentes é a falta de empatia dos(as) estudantes sem deficiência, o que causa implicações diretas no processo de aprendizado.

O sentimento de pertencimento dos(as) estudantes com deficiência é um aspecto crucial para seu desenvolvimento escolar, social e emocional. Quando sentem que pertencem à comunidade escolar, não apenas melhoram seu desempenho acadêmico, mas também, desenvolvem uma autoestima mais saudável e habilidades sociais que serão valiosas ao longo de suas vidas (Alves; Duarte, 2013; Pereira *et al.*, 2018).

Para tanto, pedimos à equipe docente que relatasse as estratégias de ensino utilizadas para amenizar essa situação, 19 profissionais citaram a sensibilização da turma como estratégia fundamental nesse processo, desenvolvendo o respeito e a valorização dos(as) alunos(as) com deficiência, 15 deles(as), assinalaram que é preciso planejar formas diversificadas de instrução, outros 15, também sinalizaram que é preciso selecionar atividades em que todos(as) participem, e ainda, 11 deles(as) se atentaram a necessidade de flexibilização dos espaços, regras e os conteúdos.

De acordo com Vieira e Omote (2021, p. 754),

Essas relações interpessoais podem ser afetadas por decisões docentes que incluem a disposição das mesas e cadeiras na sala, a formação dos grupos para as tarefas, o incentivo à cooperação entre pares, o rodízio de papéis de liderança e colaboração, a construção de um sentimento de pertencimento grupal, a empatia, a valorização das decisões coletivas, a mediação de conflitos, a expressão salutar de afetos positivos e negativos, e o respeito às singularidades, dentre tantas outras possibilidades.

É fundamental compreendermos a Escola como transmissora, produtora e transformadora da cultura. Segundo Libâneo (2008, p. 32), “[...] a cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham”.

Para que a inclusão seja efetiva, é preciso planejar as ações docentes, e, a escola deve enfatizar o planejamento participativo como estratégia metodológica. A eficácia da intervenção pedagógica está intimamente ligada ao desenvolvimento de um conhecimento que capacite a formação de cidadãos aptos e qualificados para atuar em um contexto, que exige da escola a compreensão de seu papel e um planejamento adequado de suas ações. Essas ações não são fins em si mesmas, mas representam, acima de tudo, escolhas significativas que necessitam de um planejamento prévio e coletivo (Santos; Ferri; Macedo, 2012).

Diante dessa necessidade, é preciso encontrar estratégias de ensino condizentes com a realidade escolar, segundo a BNCC, “[...] o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades” (Brasil, 2018, p.13).

Um planejamento focado na equidade necessita de uma abordagem específica, e, de compromisso explícito com a inversão da exclusão histórica que marginaliza diversos grupos sociais. De acordo com a BNCC, “[...] igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (Brasil, 2018, p. 13).

Outro fator de inquietação dos(as) profissionais da educação, que impacta diretamente na vida com os discentes, público-alvo da Educação Especial, está inteiramente ligado às condições de trabalho encontradas na escola. Dentre elas, citamos a falta de recursos específicos para o atendimento desses(as) alunos(as),

insuficiência de recursos tradicionais e constante demanda de melhorias no espaço físico escolar.

Quadro 10 - Relação entre espaço e recursos físicos e materiais

Nº de Profissionais	%	Espaço e recursos
14	48%	Falta de recursos específicos para o trabalho com os alunos com deficiência;
11	36%	Dificuldade com o espaço físico, tanto para transportar quanto para montar os materiais encontrados na escola;
5	16%	Os recursos tradicionais são insuficientes em quantidade e qualidade;
0	0%	Outros.

Fonte: Questionário semiestruturado (2024).

De acordo com Rigo e Oliveira (2021, p. 3),

[...] além da garantia da acessibilidade, a construção de escolas inclusivas depende de mudanças que envolvem princípios éticos, políticos, morais e também concepções pedagógicas e metodológicas para a organização de processos de ensino que garantam a educação de todos.

Essas melhorias, também são resguardadas pela lei. Entretanto as peculiaridades de cada Estado, Município e Secretaria de Educação, resvalam na efetividade das ações que poderiam amenizar esses problemas. A Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, esclarece claramente em seus artigos essa premissa:

Art. II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; art. V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (Brasil, 2015, p. 12-13).

Como podemos notar, esse direito é amplamente assegurado nas legislações, no entanto, Estado, Município e Instituições, precisam trabalhar com afinco essas questões, dessa maneira, poderão assegurar uma oferta equitativa de ensino aos estudantes com deficiência.

4.4 PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE INCLUSÃO E PCAS

Diante da proposta deste estudo, foram produzidas e aplicadas algumas questões para o 7º ano B, abordando o tema proposto neste trabalho. O objetivo deste questionário, foi de avaliar a compreensão dos(as) estudantes sobre Inclusão, Deficiência e Educação Especial, compreender suas opiniões a respeito da presença dos(as) estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula, e, identificar suas experiências formativas relacionadas à inclusão educacional.

Depreendemos deste estudo que os(as) alunos(as) possuem conhecimento sobre o tema, no entanto, ele é superficial, essa compreensão pode ser notada nas colocações de alguns/algumas deles(as):

A2 - "Ter respeito com os alunos deficientes".

A5 - "Eu não sei muito sobre isso, mas acho muito importante".

A7 - "Só que é necessário e importantíssimo incluirmos, rir e conversar com os alunos deficientes".

A8 - "Não sei muito sobre isso, mas acho muito importante".

A9 - "É um direito nosso, ser acolhido e respeitado".

A12 - "Não sei muito sobre o assunto, mas acho importante as pessoas deficientes vir para escola, não acho certo, a exclusão das pessoas da escola".

Um desafio enfrentado pela Escola, Família e Comunidade Escolar, é a ausência de diálogo sobre a Inclusão, sobre deficiência e sobre os direitos do(a) estudante público-alvo da Educação Especial. É fundamental que a equipe pedagógica estabeleça estratégias para mediação dialógica desse conhecimento. "Falar de inclusão é pensar além da educação especial. Abrange a diversidade, envolvendo a todos no processo de aprendizagem, o reconhecimento das diferenças, necessidades e potencialidades de cada sujeito" (Ferreira e Kelman, 2018, p. 12).

Ricardo Silva (2020, p. 34) também ressalta que "[...] as barreiras atitudinais não podem ser desconsideradas sob a pena de negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social".

Compreendemos que o processo da implementação da Educação Especial e Inclusiva vem sendo construído juntamente com a história da educação brasileira. A

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/1961 já resguardava em seu Art. 88 que a “[...] a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, p. 15).

Podemos inferir que a formação educacional de estudantes com necessidades especiais deveria ser oferecida utilizando os mesmos serviços educacionais disponíveis para a população geral (ensino regular). Contudo, se isso não fosse possível, a educação deveria ser disponibilizada por meio de serviços educacionais especializados (ensino especial).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecia diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e definiu como objetivo geral desses níveis de ensino (tanto comum quanto especial) proporcionar ao(a) aluno(a) a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, promovendo a auto realização, a preparação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. Também, previa em seu Art. 9º a garantia de que

[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Além dessas leis, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também reforçava a inclusão educacional em seu capítulo V que trata da Educação Especial. O Art. 58. define:

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

Também, no seu Art. 59, definia que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013)” (Brasil, 1996), através de:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

No ano de 2015, a legislação brasileira tomou outra iniciativa importante para a garantia dos direitos dos(as) estudantes com deficiência que frequentam o ensino regular, com a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Em particular, no seu Art. 28, cita que era dever do

[...] poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (Brasil, 2015).

A pesquisa também propôs investigar o relacionamento interpessoal entre estudantes com deficiência e não-deficientes da turma do 7º ano. Sabendo que, a interação entre diferentes indivíduos, é crucial para o desenvolvimento de processos de aprendizagem, pois, permite que os(as) alunos(as) estabeleçam redes de contato com seus/suas colegas de classe e da escola de maneira geral. Isso contribui para a construção e ampliação de novos conceitos, assim, as interações sociais tornam-se essenciais para o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais no seu ambiente social (Silva, R., 2020).

Segundo alguns/algumas alunos(as), sua convivência com os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial é amigável e respeitosa, eles citam que essa relação é: A2 - “Tranquila”, A3 - “Uma relação saudável”, A7 - “Muito boa na minha

opinião, pois rimos e brincamos e ele participa de todos os projetos com a gente”, A12 - “A nossa relação é boa, nós brincamos e conversamos”.

Em sua pesquisa, Tessaro *et al.* (2005, p. 113) apontou que “[...] a aceitação e a credibilidade dos alunos sem necessidades educativas especiais no processo de inserção do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular é sem dúvida importante e imprescindível [...]”.

Entretanto, existem alguns/algumas discentes que mantêm um certo receio em amadurecer essa relação, isso pode estar ligado ao fato de desconhecerem as características da deficiência do(a) estudante. A falta de conhecimento sobre Inclusão e eficiência poderá ser o agente causador desse temor. É preciso estabelecer um discurso esclarecedor com os(as) estudantes, agregando conhecimento e valores inclusivos, desmistificando preconceitos e fortalecendo os vínculos afetivos entre os(as) dissemelhantes.

O(a) aluno(a) com deficiência deve ser incluído nas atividades propostas pela escola juntamente com os demais estudantes, realizando tarefas ou assumindo papéis conforme suas capacidades. Sua participação ativa promoverá um sentimento de pertencimento ao grupo, favorecendo uma melhor interação social (Silva; Castro; Castelo Branco, 2006).

Observamos que em diversas respostas há um posicionamento inclusivo dos(as) estudantes. Contudo, há também aqueles(as) que relatam o fato desses estudantes interferirem no desenvolvimento das aulas.

Este estudo, também propôs que os(as) participantes realizassem uma reflexão sobre a convivência diária em sala de aula. Observamos que em várias respostas há um posicionamento inclusivo dos(as) alunos(as). No entanto, existem aqueles(as) que relatam a interferência dos(as) estudantes, público-alvo da Educação Especial no andamento das aulas. Posições como estas podem resultar em uma autoestima reduzida deste(a) aluno(a), de acordo com Silva, Castro e Castelo Branco (2006, p. 13),

[...] neste contexto, atitudes de não aceitação dos grupos sociais e das famílias, muitas vezes levam a pessoa com deficiência a assumir posturas indesejáveis e excludentes como o isolamento, colaborando, assim, para dificultar a sua inclusão no ambiente escolar.

Apesar de possuírem conhecimento superficial sobre Inclusão e sobre as leis que resguardam esse direito, é notável o posicionamento favorável sobre a

importância da inclusão dos(as) estudantes PcD. Isso pode ser assinalado na descrição de:

A3 - “Sim, pois não podemos excluir uma pessoa só por causa de sua deficiência”.

A6 - “Sim. Porque não é justo deixar ele de lado só por causa de sua deficiência”.

A7 - “Sim. Pois apesar de serem diferentes, o diferente é bom e são pessoas assim como nós”.

A8 - “Sim. Porque todos têm o direito de estudar”.

A13 - “Sim, porque não podemos ter preconceito”.

Estes resultados demonstram confiança e credibilidade neste processo formativo em desenvolvimento, além de evidenciarem competência nas práticas implementadas para fomentar a inclusão. A prática pedagógica tem um papel crucial na educação inclusiva, pois busca converter a teoria numa prática efetiva no ambiente educacional.

A inclusão de estudantes com necessidades especiais ou com alguma deficiência requer uma metodologia de ensino distinta, que ultrapasse o simples cumprimento de políticas e orientações governamentais. Os obstáculos que os(as) educadores encontram ao tentar implementar uma prática inclusiva são variados e complexos, demandando reflexão, adaptação e dedicação para satisfazer efetivamente as necessidades de aprendizado dos estudantes com deficiência (Freire, 2018).

Ao serem questionados(as) se já presenciaram alguma discriminação contra uma pessoa com deficiência, a maioria respondeu que não, porém, reconhecem a existência desse tipo de violência, como evidenciado pelos seguintes relatos:

A3 - “Não. Mas já ouvi falar em vários casos, e até mesmo agressão”.

A6 - “Não. Porque todo mundo tem que ter respeito com as pessoas deficientes ou não”.

A13 - “Eu mesma nunca vi, mas na internet já ouvi falar muito”.

Além disso, um estudante relatou ter presenciado esse tipo de discriminação: A5 - “Já e tentei ajuda-lo”, evidenciando que, apesar de todos os avanços legais, ainda persistem situações de desrespeito às diferenças.

Finalizando as tarefas do questionário, procuramos saber dos(as) estudantes, se já conheciam as PCAs, já que a BNCC introduz de maneira inovadora o conteúdo das Práticas Corporais de Aventura no currículo escolar, sendo indicado para a Educação Física a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio.

A BNCC é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais, de forma orgânica e progressiva, que todos os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, segundo o documento,

[...] na unidade temática Práticas Corporais de Aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. 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, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (Brasil, 2018).

Essa informação é de suma importância para este trabalho, já que, tomaremos parte desse conteúdo para realização do planejamento de intervenção pedagógica. O Currículo Referência de Minas Gerais, documento pelo qual somos orientados, prevê a realização das PCAs para a turma do 7º ano no terceiro bimestre letivo.

Foram apresentadas algumas PCAs para os(as) discentes, sendo que poderiam optar por mais de uma alternativa.

Quadro 11 - Relação de PCAs

Nº de Alunos	% de Alunos(as) que conheciam essa PCA	PCAs
15	100%	Mountain bike
15	100%	Surf
15	100%	Skate
9	60%	Paraquedismo
0	0%	Slackline
6	40%	Parkour
0	0%	Corrida de orientação
12	80%	Tirolesa

Fonte: Questionário semiestruturado/alunos(as) (2024).

Segue abaixo o quadro 12, com as PCAs mais votadas, essas três, serão apresentadas e ministradas na intervenção pedagógica a ser realizada no terceiro bimestre letivo, nas aulas de Educação Física.

Quadro 12 - Escolha de PCAs

Nº de Alunos	% de Alunos(as) que votaram essa PCA	PCAs
15	100%	Slackline
12	80%	Corrida de orientação
6	40%	Parkour

Fonte: Questionário semiestruturado/alunos(as) (2024).

De acordo com o art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Ainda, segundo a legislação brasileira, orientados pelo Decreto nº 3.298/1999, que foi alterado na redação dada pelo Decreto nº 5.296/2004, incisos I, II, III, IV e V como: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (associação de duas ou mais deficiências) (Brasil, 2004).

Diante das possíveis situações de enfrentamento descritas acima, serão realizadas abordagens diversificadas para cada tipo de deficiência a ser encontrada no âmbito da pesquisa possibilitando um tratamento equitativo a todos os estudantes

que participarem dela. De maneira que ocorra lisura no processo de levantamento de dados para o estudo, o que garantirá fidedignidade não só, na metodologia adotada, mas também, em todo o desenvolvimento da investigação. Para tanto, foi necessário diferentes abordagens, sendo que, cada uma delas abarcará uma ou mais deficiências descritas anteriormente.

No caso dos(as) estudantes com deficiência física, deverão ser realizadas atividades que propiciem sua participação efetiva nas aulas de Educação Física. Strapasson e Carniel (2007) ressaltam a importância da realização de atividades cooperativas, que favoreçam o envolvimento com sucesso de todos os estudantes.

As aulas de Educação Física em turmas com alunos(as) deficientes auditivos, precisam conter demonstrações práticas das atividades, como também, o professor deverá ter noção da língua brasileira de sinais - Libras, falar sempre de frente para o aluno e devagar, para que ele possa fazer a leitura labial; utilizar bandeiras ou sinais visuais ao invés de apitos. Como ainda, a necessidade de um intérprete, para auxiliar na aplicação dos questionários com questões abertas e fechadas, e proporcionar a melhoria da participação do estudante nas rodas de conversa e no grupo focal.

Tratando-se da deficiência visual total ou parcial, é crucial realizar as atividades em um ambiente seguro, fornecendo orientações detalhadas sobre o espaço. Devendo-se garantir um ambiente de tranquilidade, com demonstrações verbais e sensoriais das atividades, permitindo que os estudantes se envolvam em práticas desafiadoras que possam ultrapassar seus próprios limites.

Neste caso, poderão ser trabalhadas modalidades de esportes denominados específicos, que oferecem uma gama mais abrangente de informações auditivas e táteis, com o objetivo de desenvolver o referencial espacial dos participantes. Do mesmo modo, serão utilizados recursos específicos como o método Braille.

Para os(as) estudantes com deficiência mental, poderão ser realizadas atividades que contêm além da explicação, sua demonstração de execução. Segundo Strapasson e Carniel (2007), dessa forma, os alunos recebem informações por meio da explicação e da demonstração.

Também é fundamental iniciar com exercícios de execução simples e progressivamente aumentar a dificuldade, proporcionando situações propícias ao sucesso. Os(as) alunos(as) serão estimulados a participarem como monitores e ajudantes de turma, promovendo independência, autonomia e cooperação.

Quando se tratar de deficiências múltiplas, poderão ser associadas algumas das metodologias descritas acima, sendo que, a escolha da metodologia desempenha um papel fundamental na determinação da estratégia pedagógica mais adequada para a Educação Física Inclusiva.

O desenvolvimento dessa proposta se deu no período de um (1) Bimestre escolar, o qual, é constituído por vinte (20) aulas de Educação Física. Sua aplicação abarcou os(as) estudantes da turma do Ensino Fundamental dos Anos Finais - 7º ano B.

4.5 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Rocha (2018, p. 26) ressalta que [...] o processo de escolarização que deve se reportar ao humano, também permite que o sujeito construa a sua identidade, reconheça suas produções e avance para construções novas”. Neste cenário, a ideia de humanização é crucial, contudo, o que define o indivíduo não se limita às propriedades fisiológicas da espécie humana, mas às interações que estabelece com seus pares, outros seres e o ambiente ao longo da história.

Nosso estudo foi desenvolvido em uma turma do 7º ano do ensino Fundamental - Anos Finais, que possui um estudante com múltiplas deficiências, sendo elas: baixa acuidade visual, deficiência intelectual e baixa estatura, possuindo CID: Q04, F71, R62 e H533⁶.

Deficiência múltipla, se caracteriza por um conjunto de duas ou mais deficiências, podendo estar associadas à ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. Ou seja, “[...] é uma condição que afeta em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos com essa deficiência” (Pletsch, 2015, p. 12).

Contudo, não é a combinação dessas disfunções que define a deficiência múltipla, “[...] mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (Brasil, 2006, p. 11).

⁶ A nomenclatura poderá ser encontrada no site: <https://cid10.com.br>

Reconhecer cada uma delas permitirá a compreensão das especificidades deste aluno. Segundo Kassar (1999) e Nunes (2016), o desenvolvimento da educação especial no país, bem como as concepções e políticas que a nortearam ao longo dos anos, evidenciam a ausência de ações específicas aos sujeitos que apresentam este tipo de deficiência.

Pletsch (2015, p. 12) também aponta que, “[...] no Brasil, se comparada a outras categorias de deficiências, existem poucos estudos dedicados à deficiência múltipla, especialmente no que se refere à análise e à avaliação dos processos de escolarização desses sujeitos”.

De acordo com Rocha (2018, p. 15), “[...] essa ausência abrange inclusive as atuais políticas de educação inclusiva, que apesar de nos últimos anos terem propiciado progressos no acesso à escolarização, não contemplam diretamente este público”. Entretanto, é preciso buscar direcionamento nos estudos e práticas exitosas já concretizadas.

Segundo a autora, há perspectivas otimistas no processo de escolarização de indivíduos com múltiplas deficiências, pois suas competências adaptativas e o processo de evolução, não estão limitados à condição biológica que o seu quadro de múltiplas deficiências representa.

Para Mattos *et al.* (2016), a inclusão social de crianças e adolescentes com deficiência múltipla nas escolas regulares deveria possibilitar uma interação mais intensa entre os colegas em diferentes contextos, como meio de adquirir conhecimento e aprimorar suas capacidades intelectuais. Essas competências intelectuais abrangem não só os elementos acadêmicos, mas também os físicos e sociais.

Nessas circunstâncias, a Educação Física escolar é uma disciplina de fundamental importância para formação destes elementos. Considerando que se trata de aulas, que proporcionam um ambiente valioso de descontração, aprendizado, interações interpessoais e construção de conhecimentos.

Em resumo, as chances de as pessoas com deficiência múltipla incorporarem a cultura, particularmente aquelas que envolvem operações simbólicas, no nosso contexto, a cultura corporal de movimento, dependem das interações entre professor(a) e/ou aluno(a) e aluno(a) durante as atividades pedagógicas, além das práticas em si e das suas condições reais de vida - materiais, orgânicas e psicológicas (Pletsch, 2015).

Para se alcançar o aprendizado, é necessário entender que os(as) alunos(as) com deficiência múltipla

[...] podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social. Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas. Apresentam, algumas vezes, interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir, comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos (Brasil, 2006, p.13).

Diante dessas circunstâncias, apresento um relatório que foi solicitado à professora de apoio, no qual, ela cita as dificuldades e potencialidades do aluno da turma do 7º ano, participante dessa pesquisa.

Quadro 13 - Relatório sobre o aluno público-alvo da educação Especial

Relatório do Primeiro Semestre
<p>“O aluno matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental apresenta um bom convívio com professores e colegas. É um aluno alegre, carinhoso, educado e participativo. É organizado com seu material escolar; é capaz de seriar, ordenar e classificar; não se concentra nas atividades propostas, não apresenta uma atenção seletiva; demonstra comprometimento na atenção alternada; ausência de raciocínio lógico intuitivo. Assimila e aplica parcialmente o que é ensinado; é capaz de reter parcialmente informações na memória; não tem consciência dos passos que realiza no processo aprendizagem; não se apresenta atento durante as explicações do professor; não sabe trabalhar de forma independente; normalmente não termina o que começa sem ajuda do professor; possui controle mental de suas ações motoras; não apresenta movimentos involuntários, repetitivos ou estereotipados; realiza as atividades de coordenação motora fina com dificuldade pois apresenta rigidez muscular; não gosta de colorir, faz sem capricho e dedicação; não possui lateralidade definida noção de esquerda e direita. (às vezes confundi); tem total domínio do esquema corporal, não possui boa coordenação motora grossa; fala com voz modulada e ritmo adequado, porém repete quase tudo que as pessoas falam, apresenta ecolalia. Ele possui uma ótima memória auditiva, fazendo com que grave nome de pessoas e lugares com muita facilidade; seu vocabulário está dentro do esperado para sua idade; sabe escutar, porém não demonstra compreensão global do texto ouvido (se dispersa na maioria das vezes); aparenta ter boa autoestima; interage com seus pares de forma cooperativa e satisfatória; é capaz de controlar o choro e as emoções; respeitar colegas, professores e demais funcionários; conhece e respeita regras e convenções socialmente estabelecidas; não tem persistência para atingir seus objetivos; é capaz de grafar seu nome corretamente; conhece as letras do alfabeto. Em relação à escrita encontra-se no nível alfabético, produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita. Estabelece relações alto/baixo, pesado/leve, curto/comprido e maior/menor igual/diferente. Diferencia adequadamente cor, forma, tamanho e espessura dos objetos; identifica as formas geométricas. Lê sílabas simples e complexas. Reconta por palavras suas histórias e acontecimentos. Não faz inferências, nem tira conclusões. Ordena gravuras e desenhos. Lê e escreve números familiares ou frequentes até 500. Consegue fazer contagem progressiva dos números em estudo. Calcular adição e subtração simples, através de desenhos ou com uso de material concreto; não realiza cálculos mentais com números pequenos, apresenta muita dificuldade nos cálculos. É muito falante, extrovertido e comunicativo, observa os colegas durante o recreio escolar, interage com os colegas de forma cooperativa, porém quando apresenta interesse. É um aluno que demonstra pouca capacidade de compreensão de ouvir, é muito tranquilo no âmbito escolar. Apesar dos avanços, o aluno necessita de acompanhamento constante. Observando o desempenho global do aluno, constatou-se que ele não conseguiu adquirir todas as capacidades previstas para sua fase. Suas atividades são ilustradas e com auxílio de jogos, para uma melhor compreensão e desenvolvimento cognitivo” (Prof.^a Apoio).</p>

Fonte: acervo do pesquisador.

A partir da descrição das peculiaridades deste aluno, poderemos realizar adaptações nos conteúdos buscando atendê-lo dentro das suas especificidades. As crianças com múltiplas deficiências podem precisar de mais tempo para desenvolver estratégias de adaptação às novas circunstâncias. No entanto, com a mediação adequada de professores(as) e família, elas poderão desenvolver estratégias de ação e pensamento que auxiliarão na regulação do seu comportamento, promovendo a autonomia pessoal, social e intelectual (Brasil, 2006).

Portanto, além da participação na vida cultural, é essencial que esses(as) estudantes vivam com expectativas positivas, além de adequações da “[...] comunicação e interação, com ajudas e trocas sociais diferenciadas, com situações de aprendizagem desafiadoras: solicitados a formular escolhas, pensar, resolver problemas, expressar sentimentos, desejos e tomar iniciativas” (Bruno, 2001, p. 56 *apud* Brasil, 2006). Também é preciso modificar os espaços e tempos escolares, criando momentos únicos de ensino-aprendizagem condizentes com as especificidades encontradas nesse cotidiano.

Da mesma forma, solicitamos a realização do relatório no segundo semestre. Nele podemos notar uma melhora no desenvolvimento de algumas habilidades do estudante, entretanto, permanecem algumas carências de aprendizagem, sendo necessário melhorias na adequação da proposta pedagógica.

Quadro 14 - Relatório sobre o aluno público-alvo da educação Especial

Relatório do Segundo Semestre
<p>“Com base nos objetivos trabalhados no, foi possível observar que o não adquiriu todas as habilidades necessárias para sua faixa etária, está em fase de aprendizagem, obteve alguns progressos, mas necessita desenvolver habilidades importantes. Muitas vezes ele parece se desligar da realidade, envolvido em seus pensamentos. Costuma falar mais do que o necessário, não respeitando os momentos em que o grupo necessita de silêncio. O aluno demonstra interesse nas atividades propostas embora não tenha autonomia para realizá-las sem o apoio do professor, realiza as atividades com bastante lentidão. O aluno não consegue fazer as correções necessárias das atividades sem auxílio, necessita que o professor lhe oriente durante a correção, pois se distrai com muita facilidade. Precisa ouvir a mesma explicação diversas vezes antes de realizar uma atividade. Escreve letras maiores e fazendo muita pressão do lápis no caderno, sendo necessário adaptar o caderno com pautas mais amplas e gramatura maior e disponibilizar lápis com grafite mais grosso. O aluno lê, mas não respeita os sinais de pontuação; não entende o que lê e não consegue ler em voz baixa. É necessário adaptar a fonte maior da escrita pois o aluno possui baixa visão. Ele é um aluno alegre, carismático e aceita sempre com alegria as atividades propostas, porém, em alguns momentos, queixa que está cansado e se recusa a realizá-las. Lê com clareza, mas sem entendimento e conta histórias com sequência lógica, porém, quando tem que registrar suas ideias criando frases encontra dificuldade em combinar as palavras. Nas interpretações, precisa de ajuda para responder as perguntas e elaborar as respostas. Seus erros ortográficos acontecem devido à falta de atenção e concentração na hora da escrita, mas consegue perceber os mesmos quando questionado, corrigindo-os. Não sabe retirar sozinho, informações de um texto e explicar com suas palavras o que leu e ouviu; necessita de estímulos para prosseguir em suas atividades de escrita,</p>

mas aos poucos tem demonstrado melhoras significativas. Realiza cálculos com muita dificuldade, necessitando de auxílio constante de material concreto e do professor. Nas aulas de educação física encontra dificuldades nas atividades que envolva coordenação motora ampla e fina, sendo necessário adaptar as atividades ao seu nível de dificuldade. O aluno necessita de metodologias diferenciadas, sendo suas atividades curtas, ilustradas e com o auxílio de jogos, para uma melhor compreensão e desenvolvimento cognitivo. Por fim, é importante ressaltar que o aluno possui habilidades e potencialidades significativas apesar dos desafios apresentados por suas limitações. Com o suporte adequado e a implementação de estratégias de ensino diferenciadas, é possível proporcionar um ambiente de ensino favorável ao seu desenvolvimento, acadêmico, emocional e social” (Prof.^a Apoio).

Fonte: acervo do pesquisador.

Reforçamos a necessidade de um trabalho multidisciplinar, envolvendo não apenas os(as) professores(as), mas sim, todos(as) aqueles(as) que fazem parte da comunidade escolar. Para que isso ocorra, “[...] faz-se necessária uma análise crítica das relações inter e intra-pessoais vividas na escola, modificações espaço-temporais, didático-pedagógicas e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem [...]” (Brasil, 2006, p. 31).

Por fim, foi utilizado pela professora de Apoio e o professor de Educação Física, um diário de bordo para registro das ocorrências envolvendo o aluno público-alvo da Educação Especial, estes relatos foram realizados diariamente após a realização das aulas (Diário de bordo – Apêndice E).

De acordo com Pórlan e Martín (1997, p. 19-20) o uso do diário de bordo

Permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor.

Batista (2019, p. 288) também ressalta que “[...] a escrita nos diários facilita o exercício de reflexão do professor que deseja investigar sobre sua prática pedagógica, permitindo assim uma certa evolução em seus planejamentos e conseqüentemente tornando as aulas mais significativas [...]”.

Em consonância com a ideia dos(as) autores(as), realizamos o preenchimento desse recurso metodológico no decorrer da intervenção pedagógica com as PCAs. Entendendo que ele “[...] ultrapassa a escrita burocrática e tem a intenção de registrar a prática pedagógica do professor e possibilita (re)pensá-la. Essa escrita pode permitir

que o professor se configure como produtor de conhecimentos sobre a prática” (Canete, 2010, p. 61).

Coadunando com as ideias de Porlán e Martín (2004), entendemos que dessa maneira, se estabeleceram conexões significativas entre conhecimento prático e conhecimento disciplinar, permitindo uma tomada de decisão mais fundamentada. Através do diário, o direcionamento das ações pedagógicas focou diretamente no problema, sem perder as referências do contexto elucidado. Em última análise, ele fomentou a evolução dos níveis descritivo, analítico, explicativo e avaliativo do processo de investigação e reflexão do docente.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

5.1 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (PCAS) COMO CONTEÚDO MEDIADOR DA INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Os registros iniciais das PCAs (Tahara; Carnicelli Filho, 2013) em nosso país são datados da década de 1990, nesse período foram publicados alguns textos por Betrán e Betrán (1995), onde encontramos uma discussão sobre o significado e a importância social das 'Atividades Físicas de Aventura na Natureza', conhecidas como AFANs. Bruhns (1997) e Inácio (1997) publicaram o que pode ser visto como as primeiras publicações sobre este tema na comunidade acadêmica e científica da Educação Física no Brasil.

A edição temática da Revista Conexões, da Unicamp, divulgou diversas pesquisas e reflexões produzidas por Bruhns e seus colegas, expandindo a discussão sobre essa expressão da cultura corporal, ainda recente e pouco disseminada entre os brasileiros, mas que já mostrava um grande potencial para se transformar em uma atividade turística, de lazer e esportiva de grande importância social, cultural e econômica (Inácio *et al.*, 2016).

Desde então, houve um crescimento exponencial dessa prática, sobretudo no campo do lazer. De acordo com Sousa *et al.* (2022, p. 2), “[...] as PCAs se tornam uma opção de lazer para diferentes grupos da sociedade, incluindo as pessoas com deficiência, desde que observadas as condições de segurança e adequação dos materiais [...]”.

A partir desta dinâmica, surgiu uma discussão ou até mesmo disputa, sobre o conceito mais adequado para descrever esta expressão da cultura corporal, que pode ser identificado como: PCAs, PCANs, AFANs, Esportes de aventura, Esportes de risco, Esportes urbanos/radical, entre outros (Inácio *et al.*, 2016).

As PCAs são instituídas como conteúdo da Educação Física Escolar a partir da constituição e publicação da BNCC no ano de 2018, no entanto, as PCAs “[...] no contexto escolar dão seus primeiros indícios de legitimação como conteúdo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (Gava, 2024, p. 41), integrando os chamados temas transversais, neste caso, o de “Meio Ambiente” (Brasil, 2001d).

Ainda de acordo com Tahara (2017, p. 44),

[...] os PCN (PCN/BRASIL, 1998) já apontavam que os “esportes radicais” (terminologia adotada no presente documento) deveria ser algo tematizado e vivenciado dentro dos esportes. Porém, nenhuma sistematização foi apresentada e nenhum outro comentário realizado.

A BNCC, por sua vez, a define como Práticas Corporais de Aventura, nas quais:

[...] exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. (Brasil, 2018, p. 218).

O documento ainda ressalta a necessidade de reconfigurá-las na escola, considerando sua função social e suas possibilidades materiais. Isso implica que elas podem ser modificadas dentro da escola, sendo realizadas de forma simulada, considerando o cenário de cada ambiente escolar (Brasil, 2018).

Problematizar a diversidade e a inclusão é uma necessidade urgente em nosso cotidiano. Essa questão deve ser vista como uma luta social, sendo crucial atentar que este debate é contínuo, especialmente considerando que o sistema capitalista tende a criar uma organização social excludente e segregadora.

Segundo Inácio *et al.* (2016, p. 173), “[...] as PCAs - como vêm sendo amplamente dito, podem contribuir para a construção de outra sociedade - mais justa, com outros sentidos e significados [...]”. Apesar da popularização dessas práticas há décadas, desde sua origem, as experiências com indivíduos com deficiência ainda são escassas, mesmo com o interesse desse grupo e os benefícios evidentes (Sousa *et al.*, 2022).

Portanto, é fundamental que haja um esforço coletivo para enfrentar essas barreiras e garantir que todos tenham acesso aos direitos básicos, contribuindo para uma convivência mais justa e equitativa. “Pensando em uma escola cidadã e inclusiva é primordial o desenvolvimento de um fazer pedagógico que contemple as diferenças por parte dos docentes” (Paula; Kochhann, 2020, p. 3).

Assim, ao abordar as PCAs nas aulas de Educação Física, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de enfrentar seus medos, ultrapassar barreiras, aumentar a autoestima, aprimorar a autonomia e a autoconfiança, além de expandir o repertório motor, contribuindo para melhoria da qualidade de vida para essas pessoas (Sousa *et al.*, 2022).

As PCAs proporcionam uma experimentação corporal focada em habilidades e destrezas que emergem das situações imprevisíveis que surgem durante a interação do praticante com o ambiente. Na BNCC elas são diferenciadas pelo lugar que são realizadas, na natureza e urbanas. Segundo 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, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (Brasil, 2018, p. 218-219).

De acordo com Inácio *et al.* (2016, p. 174), “[...] as expressões vertigem, risco, perícias, proezas, imprevisibilidade, ambiente desafiador, apresentadas acima, são elementos constituintes das PCAs que merecem um olhar mais atento ao serem analisados no contexto escolar”. Os autores também levantam alguns questionamentos sobre esses conceitos e sua validade para o contexto escolar.

Nesse sentido, enfatizam a necessidade de reinventar as PCAs nesse ambiente, seguindo seus Princípios Constituintes, “[...] a saber: meio no qual se realizam (terra, água, ar), direção do deslocamento (horizontal ou vertical), tipo de deslocamento (deslize, rodagem, escorregar etc.), com ou sem equipamento, em grupo ou individual, com ou sem a colaboração de colegas” (Betrán; Betrán, 1995 *apud* Inácio *et al.*, 2016).

Abaixo, poderemos encontrar um quadro produzido por Bungenstab *et al.* (2017), que categoriza as PCAs com base no ambiente em que são realizadas, seja terra, ar ou água.

Quadro 15 - Classificação das práticas corporais de aventura

Classificação das PCAs	Modalidades	Práticas que possuem o equilíbrio como elemento fundante
Modalidades praticadas em terra	corrida de orientação; arborismo; escalada; mountain bike; parkour; skate; trekking	Mountain bike Parkour Skate
Modalidades praticadas no ar	Asa delta; balonismo; bungee jump; paragliding; paraquedismo; tirolesa; slackline; falsa-baiana	Slackline Falsa-baiana
Modalidades praticadas na	Canoagem; mergulho; surfe;	Surfe

água	stand up poddie; rafting; windsurfe	Stand up poddie Windsurfe
------	-------------------------------------	---------------------------

Fonte: Bungenstab *et al.* (2017).

Outro fator preponderante para a escolha desse tema são os conteúdos elencados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). De acordo com Garcia-Reis e Callian (2021, p. 6),

O referido documento foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) (Brasil, 2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) (Brasil, 2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado (Minas Gerais, 2018).

Ele estipula diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, EJA e Ensino Médio. Nele encontramos um plano de curso de acordo com cada área de conhecimento, constituído por unidade temática, habilidades, objetos do conhecimento, conteúdos relacionados e orientações pedagógicas.

Nesse planejamento é especificado os conteúdos para aquele período, os quais podem ser configurados de acordo com a realidade de cada escola. Por certo, é fundamental que aconteça o desenvolvimento dessas atividades, já que, o não cumprimento pode ser caracterizado como abandono do trabalho docente.

Assim, entendemos que é possível que as entidades governamentais idealizem e apresentem um currículo mínimo de referência que destaque certos princípios de aprendizagem e forneça garantias básicas para preservar os direitos de aprendizado dos(as) estudantes (Garcia-Reis; Callian, 2021). No entanto, é preciso haver bom senso no trabalho com os conteúdos das PCAs, já que, é necessário adaptá-los de acordo com a realidade de cada escola.

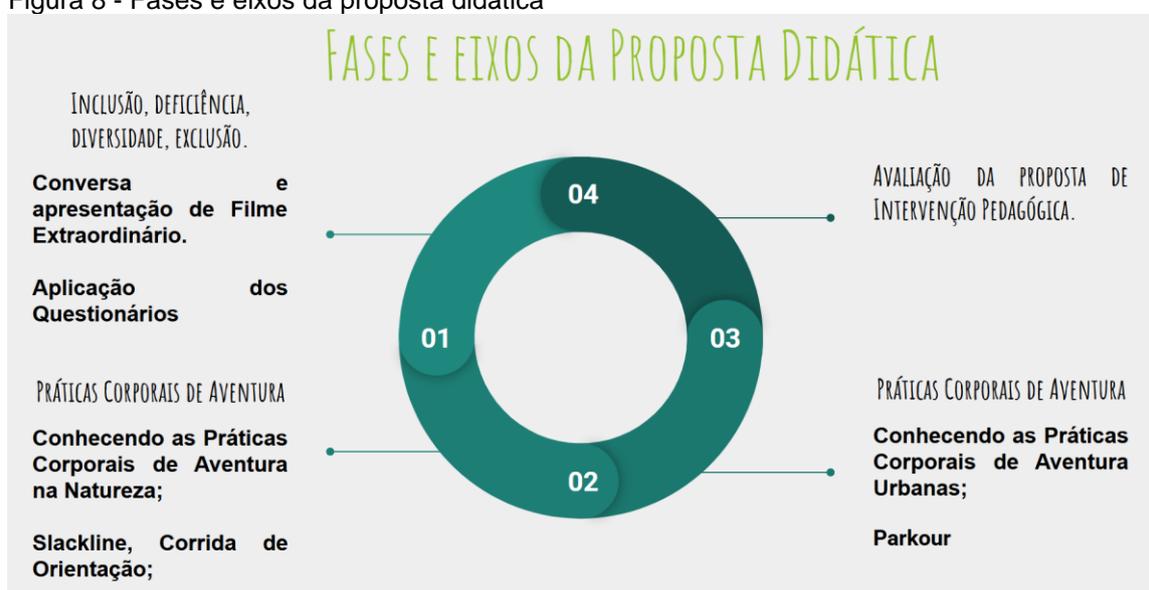
Todavia, é notado a relevância na utilização dessas práticas para inclusão dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação especial. O estudo de Sousa *et al.* (2022, p. 67) “[...] revelou a potência dessa prática corporal para o desenvolvimento pleno desse público, a redução de preconceitos, superação de barreiras, promoção social, entre outros benefícios”.

Devido à variedade de temas de Educação Física que podem ser abordados durante as aulas na escola, é evidente que os estudantes deveriam ter o direito de

explorar a Cultura Corporal de Movimento (Fensterseifer, 2012) e suas diversas formas de abordagem. Isso ampliaria sua compreensão, novas perspectivas de leitura do mundo e novas maneiras de experimentar práticas para uma futura incorporação em sua vida adulta e momentos de lazer (Tahara, 2017). Portanto, compreendemos a importância da utilização dessas práticas nas aulas de Educação Física, com as quais construiremos nossa Intervenção Pedagógica.

5.2 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA EM EF PARA A TURMA DE 7º ANO

Figura 8 - Fases e eixos da proposta didática



Fonte: Produzida pelo pesquisador.

A proposta de intervenção pedagógica seguiu as fases e eixos demonstrados na imagem acima. Foram 4 fases divididas em diferentes eixos temáticos. Fase 1 - eixo temático Inclusão, deficiência, diversidade e exclusão. Fase 2 - práticas corporais de aventura na natureza. Fase 3 - práticas corporais de aventura urbanas. Por fim, a fase 4 ficou responsável pela avaliação da proposta pedagógica. A Proposta de Intervenção Pedagógica na íntegra se encontra no Apêndice F deste trabalho.

5.2.1 Intervenção pedagógica inclusiva

Aulas 1, 2, 3 e 4 - Conversa e apresentação do filme “Extraordinário”

Dimensões de conhecimento: Construção de valores, análise e compreensão

Data: 08/07/2024 - 10/07/2024 - 15/07/2024 - 17/07/2024

Local: Sala de aula / Tempo de aula: 200 min (4 aulas)

“Seja gentil, você não sabe as batalhas que o outro enfrenta!” “Quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil.” (Filme “Extraordinário”).

Iniciamos nossa intervenção pedagógica de forma agradável e prazerosa, tendo como primeira atividade assistir ao filme “Extraordinário”. Nesse primeiro momento, realizamos uma conversa a respeito do tema: Inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial.

A obra conta a história de Auggie Pullman (Jacob Tremblay), um garoto que nasceu com uma deformação facial, isso fez com que passasse por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, pela primeira vez frequentará uma escola regular, como qualquer outra criança. Lá, precisa lidar com a sensação constante de ser sempre observado e avaliado por todos à sua volta.

A partir dela, discutimos o conceito de inclusão e exclusão presentes no ambiente escolar, relacionando-as com o cotidiano discente e as relações interpessoais.

Figura 9 - Exibição do filme “Extraordinário”



Fonte: Acervo do pesquisador.

Durante a apresentação do filme foram surgindo alguns questionamentos dos(as) estudantes:

A2 – “Por que este menino foi para escola estudar apenas quando estava mais velho?”

A4 – “Como é possível alguém usar um capacete por tanto tempo?”

A7 – “Eles eram amigos dele?”

A8 – “Qual era a deficiência dele?”

A13 – “Como ele conseguia suportar todas aquelas situações de preconceito?”

Também apresentei algumas questões para debatermos durante uma roda de conversa: Como o garoto se sentia com a aproximação do primeiro dia de aula na escola regular? Como é o relacionamento de August Pullman com sua família? Como Olívia, irmã de August Pullman, se sentia em relação a sua família? O que você aprendeu com August Pullman?

Essas e outras perguntas nortearam nossa discussão a respeito do tema, fornecendo subsídios para que pudéssemos partilhar dúvidas, medos e até mesmo, (pre)conceitos sobre deficiência e Inclusão. Quando perguntamos, como o garoto se sentia com a aproximação do primeiro dia de aula? As respostas dos (as) alunos(as) foram singulares, destacando que: A2 – “Ele até podia estar animado, mas também tinha medo de não ser aceito pelos colegas”.

Quando pensamos em aceitação, lembramos das relações interpessoais vivenciadas no contexto escolar, de acordo com Alves e Duarte (2014, p. 330), “[...] a inclusão deste aluno é dependente da qualidade das interações sociais estruturadas, onde estas devem ser positivas e permitir que o mesmo se sinta aceito [...]”, desta maneira, o(a) estudante poderá se destacar, quando em exercício de uma função importante no grupo.

Quando questionamos sobre a relação do garoto com sua família, inferimos que os estudantes a entendia como fundamental para seu desenvolvimento, eles citam que: A5 - “A motivação dos pais dele ajudam demais na sua vida pessoal”, A11 – “Eles sempre apoiam o menino a fazer coisas novas, coisas desafiadoras” e A15 – “Sem a família ele não teria suportado aquela escola [...]”.

De acordo com Lazaretti e Freitas (2016, p. 1), “[...] a família e a escola compartilham funções relacionadas à educação e às funções sociais e funções

políticas. Desta forma, contribuem e também podem influenciar na formação do sujeito”.

Quando a escola e a família colaboram na busca de um objetivo comum, o resultado é alcançado. Em conjunto, ao dividirem recursos e responsabilidades, possuem uma grande chance de realizar um trabalho bem-sucedido, pois ambas almejam o avanço e a satisfação do estudante (Brito; Silva, 2019).

Ainda de acordo com Maturana e Cia (2015, p. 350),

É no meio escolar que o saber culturalmente organizado e historicamente construído é transmitido de maneira mais sistemática. Além disso, é nesse ambiente que os alunos irão aprender novas formas de interação, comportamentos e serão apresentados a novos valores, tendo importância fundamental na socialização infantil, no desenvolvimento e na aprendizagem.

Ao questionarmos como Olívia, irmã de August Pullman, se sentia em relação a sua família, os(as) estudantes relataram a falta de cuidado dos pais com a adolescente: A1 – “Eles não cuidavam dela igual do menino”, A4 – “Ela contava apenas com a avó”, A10 - “Ela era adolescente e precisava de mais atenção dos pais, sempre tinha que se virar”. Notamos que estes(as) estudantes se sensibilizaram com a trajetória vivida pela adolescente, enfatizando sua necessidade de atenção dos pais.

Por fim, perguntamos o que aprenderam com August Pullman, já que, o filme traz uma importante lição de vida para todos. Eles citaram que:

Quadro 16 - Fala dos(as) estudantes

Aluno	Descrição
A1	“Temos que respeitar as deficiências das pessoas”;
A2	“A escola tem que receber bem a todos”;
A3	“Não devemos olhar apenas as aparências”;
A4	“Muitas vezes somos ignorados por nossa aparência”;
A5	“É importante ser gentil com as pessoas ao nosso redor”;
A6	“Temos que sempre buscar nossos sonhos”;
A7	“É preciso respeito”;
A8	“O bullying sempre machuca as pessoas”;
A9	“Cada pessoa é de um jeito”;
A10	“Ser diferente não é ruim”;

A11	“Precisamos amar o próximo”;
A12	“Nossos amigos podem nos ajudar às vezes”;
A13	“Precisamos ser nós mesmos, mesmo sendo difícil”;
A14	“Se nossa família cuidar da gente podemos ir muito longe”;
A15	“É importante aceitar a diferença dos nossos amigos”.

Fonte: Aula sobre o Filme “Extraordinário”.

Segundo Ferreira (2009, p. 50), “[...] o combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias”. Para que isso ocorra, precisamos experimentar outros momentos de reflexão que possam envolver os(as) alunos(as) e a comunidade como um todo.

Ainda de acordo com o autor, essas medidas devem visar a sensibilização da comunidade escolar e a sua participação integral na formação de uma cultura inclusiva. A partir desse processo, os integrantes da comunidade passam a acreditar e entender as razões pelas quais todos(as) devem ser valorizados de forma igualitária, reconhecidos como iguais, buscando suporte mútuo, cooperação mútua e, acima de tudo, respeito mútuo (Ferreira, 2009).

Essa atividade foi muito interessante, o aluno com múltiplas deficiências percebeu como August se sentia em relação aos(às) colegas de classe, e participou das discussões surgidas no decorrer da exposição. A atividade contribuiu para aprimorar a interação com os(as) colegas. A experiência, além de reforçar os laços sociais, permitiu a criação de um ambiente mais colaborativo e inclusivo no espaço escolar.

Aulas 5 e 6 - Conversa e aplicação dos questionários

Dimensões de conhecimento: Construção de valores, análise e compreensão.

Data: 05/08/2024 - 07/08/2024

Local: Sala de aula / Tempo de aula: 100 min (2 aulas)

Essas duas aulas foram dedicadas à aplicação do questionário, com o objetivo de identificar o conhecimento inicial dos(as) estudantes sobre inclusão e deficiência, bem como sobre práticas corporais de aventura.

Figura 10 - Aplicação do questionário para os(as) alunos(as)



Fonte: Acervo do pesquisador.

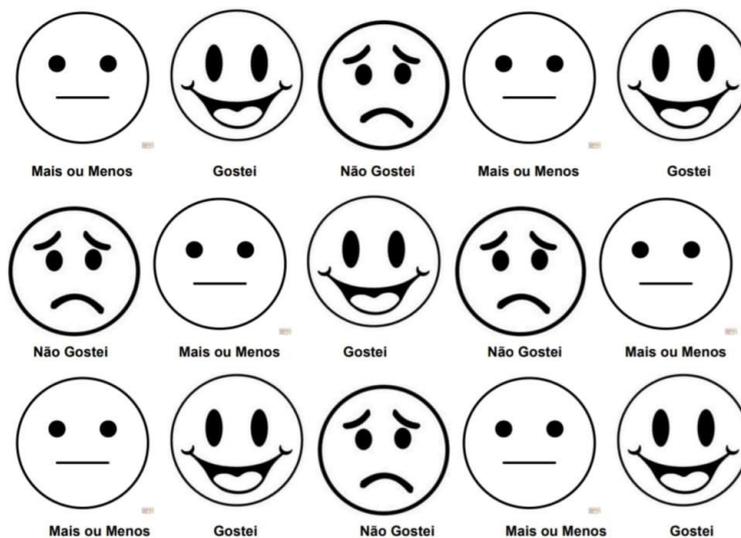
Inicialmente os(as) alunos(as) foram orientados quanto a sua realização, sem que isso implicasse nas suas respostas. Seus resultados foram descritos no item 5.4 deste trabalho. De acordo com Gil (1999, p. 121), o questionário pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Ele foi composto de perguntas abertas e fechadas. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), “[...] as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente”. E ainda, de acordo com os(as) autores(as), as perguntas fechadas apresentarão opções específicas para que o informante possa optar por uma delas. Um aspecto negativo é a restrição das opções de respostas, limitando, assim, as oportunidades de expressão do interrogado.

Além disso, foi disponibilizada aos(às) estudantes uma folha A4 contendo alguns *emojis* para colorir, dessa maneira, poderiam classificar sua satisfação em responder aquelas perguntas, possibilitando uma melhor interação com a proposta.

Figura 11 - Emojis



Fonte: Acervo do pesquisador.

Observamos que durante a atividade proposta, foram surgindo diálogos pertinentes ao tema. Destaca-se que, os(as) alunos(as) tiveram mais espaço e oportunidades para debater e tirar suas dúvidas, que muitas vezes não são expostas numa aula apenas expositiva.

O estudante com múltiplas deficiências respondeu ao questionário como os demais, entretanto não participou das discussões surgidas no decorrer da atividade. No início, ele estava mais atento às explicações da professora de apoio que o direcionava para as questões, seguido da pintura dos *emojis* que chamaram muito sua atenção.

Figura 12 - Roda de conversa/Aplicação do questionário



Fonte: Acervo do pesquisador.

Aulas 7 e 8 - Conhecendo as Práticas Corporais de Aventura na Natureza.

Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores.

Data: 12/08/2024 - 14/08/2024

Local: Sala de aula / Tempo de aula: 100 min (2 aulas)

A aula foi iniciada com a apresentação da unidade temática Práticas Corporais de Aventura na Natureza, conteúdo a ser ministrado no terceiro bimestre letivo do ano de 2024. Para que houvesse a familiarização com o tema, os(as) estudantes assistiram a vídeos que apresentavam e caracterizavam as PCAs.

Figura 13 - Apresentação das PCAs



Fonte: Acervo do pesquisador.

A área de pesquisa empírica e teórica relacionada às Atividades de Aventura está claramente em crescimento e consolidação. Embora as produções apresentem diferenças conceituais, terminológicas e epistemológicas, elas têm auxiliado no surgimento gradual de uma variedade de novos problemas, reflexões e descobertas empíricas (Corrêa *et al.*, 2020).

Na BNCC (Brasil, 2018), as PCAs são mencionadas como um dos conteúdos fundamentais na prática pedagógica da Educação Física. A vertigem e o risco controlado devem ser abordados além do aspecto lúdico, para permitir a compreensão de normas, códigos, rituais, métodos de operação, estruturação, estratégias, entre outros aspectos.

A BNCC sugere que as PCAs sejam categorizadas como 'na natureza' ou 'urbanas', dependendo do ambiente onde são realizadas. No entanto, isso é apenas uma sugestão, não uma norma; afinal, conforme mencionado no documento, uma competição de orientação ou aventura pode ser realizada tanto em ambiente urbano quanto natural (Inácio, 2021).

Nessa dinâmica, foram apresentadas as três modalidades terrestres de aventura escolhida pelos(as) estudantes durante a familiarização com o conteúdo que aconteceu na aplicação do questionário, que, no entendimento deste trabalho, são acessíveis àquele ambiente escolar: a Corrida de Orientação, Parkour e Slackline.

A Orientação oportuniza a vivência e a exploração do ambiente. “A sua realização se dá com poucos e possíveis materiais, dentro e fora da escola, vindo ao encontro das atuais tendências sociais de bem-estar, saúde, performance, contato com a natureza, preservação, dentre outros” (Carvalho, J., 2020, p. 11).

A meta da atividade é que os(as) participantes percorram, no menor tempo possível, uma distância pré-determinada de um trajeto desconhecido, marcado por pontos de controle pré-estabelecidos e identificados em um mapa do terreno (ou esboço), usando uma bússola, neste caso, para as categorias mais experientes.

O Parkour propõe a ideia de se mover de maneira mais eficaz e ágil, utilizando apenas os movimentos naturais do corpo, como correr, saltar, rolar, equilibrar, quadrupedar, subir e se erguer. Procurando melhorar suas habilidades motoras, aprimorando sua destreza e força rápida, você adquire uma consciência corporal mais apurada, tornando seus movimentos mais eficazes (Carvalho; Viana, 2016).

Isso permite que você conheça seus limites e escolha o movimento mais apropriado para superar qualquer obstáculo que possa surgir durante a prática, aplicando isso na sua vida diária. De acordo com Alves e Corsino (2013, p. 249),

A introdução do Parkour como componente curricular, vai ao encontro das novas propostas de ensino, realizando uma releitura das práticas tradicionais curriculares, analisando a criação e a prática de novas atividades contemporâneas ao corpo discente. Pode-se ousar dizer que o Parkour faz uma releitura dos gestos das atividades competitivas, com a vantagem de não haver preocupação com quem ganha, ou perde, mas sim com a auto superação e emoção encontrada nesse esporte de aventura urbana.

O Slackline permite movimentos amplos no espaço, e a estrutura do sistema de equilíbrio da pessoa é fornecida pela união dos pontos de ancoragem da fita e dos pontos de apoio do indivíduo posicionado na fita alinhado ao centro de massa,

impulsionado pela força da gravidade. O Slackline é realizado sobre uma fita de nylon, cuja largura varia entre 2,5 e 5 centímetros, oferecendo diversos graus de flexibilidade. Essa prática também apresenta uma grande variedade de alturas, indo desde de 30 centímetros do chão até mais de 100 metros de altura (Silva *et al.*, 2024).

De acordo com Silva *et al.* (2024, p. 3), “[...] a inclusão do slackline como prática corporal de aventura na Educação Física escolar destaca-se como um objeto de conhecimento que pode enriquecer o desenvolvimento integral dos/as alunos/as”. Entretanto, o autor ressalta que a efetivação dessa prática enfrenta inúmeros desafios, dentre eles, a falta de infraestrutura da instituição, a necessidade de formação específica para os(as) professores(as) e a resistência institucional. Também enfatizamos a hegemonia dos esportes, jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física.

Apesar das adversidades existentes no contexto escolar, “[...] é essencial problematizar a viabilidade da inclusão do slackline no currículo escolar, buscando estratégias eficazes para contornar as dificuldades e aproveitar plenamente os benefícios que essa prática pode oferecer aos estudantes” (Silva *et al.*, 2024, p. 3).

Após essa discussão sobre o tema, solicitei aos(as) estudantes que realizassem a construção de um desenho, abordando a prática corporal de aventura com que mais se identificaram. O estudante com múltiplas deficiências participou ativamente dessa atividade, sendo que havia decidido sobre sua PCAs preferida daquele dia, o Slackline.

Figura 14 - Criando desenhos sobre PCAs





Fonte: Acervo do pesquisador.

Para Santos (2013), o desenho, assim como a linguagem, é uma expressão verbal do pensamento, funcionando como um canal de comunicação. A sua relevância não é apenas evidenciada pelo resultado final, mas também pela maneira como é construída, facilitando a identificação da informação.

Reconhecemos a importância dos(as) alunos(as) expressarem seus anseios e desejos através do desenho, proporcionando interação e troca de conhecimento entre eles(as). Esse momento descontraído é de grande valia para fortalecimento das

relações interpessoais, pois de acordo com Moraes, Otta e Scala (2001 *apud* Smeha; Seminotti, 2008), na relação que a criança estabelece com seus companheiros são testadas habilidades essenciais, por exemplo o revezamento de papéis, adoção da perspectiva do outro, possibilidade de experimentação de poder e mecanismos para obter aceitação e manter sua posição no grupo.

Aulas 9, 10, 11 e 12 - Slackline

Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores

Data: 19/08/2024 - 21/08/2024 - 26/08/2024 - 28/08/2024

Local: Sala de aula / Tempo de aula: 200 min (4 aulas)

No início da aula apresentamos o conteúdo Slackline. Os(as) alunos(as) foram convidados(as) a conhecer sua criação, história e as mudanças que aconteceram após sua concepção.

Figura 15 - Aula expositiva sobre Slackline



Fonte: Acervo do pesquisador.

De acordo com Sousa, Cavalcante e Schwingel (2019, p. 94), “[...] na atualidade, diante de condições cada vez mais desumanas que permeiam as relações de trabalho e sobrevivência, percebemos um movimento cada vez mais crescente de ‘retorno às origens’, de reintegração do homem ao seu espaço natural”.

É nesse cenário que as PCAs, neste caso o Slackline, emerge como uma prática que objetiva dar retorno à conexão com a natureza. Após a realização da aula

teórica os(as) alunos(as) foram convidados a vivenciar a atividade prática do Slackline.

Iniciamos essa atividade conversando sobre as formas de montagem da fita, a escolha dos pontos de ancoragem, a forma de tensionamento e o sistema de backup, que é de suma importância caso haja o rompimento da fita, evitando assim o arremesso da catraca. Também salientamos a relevância de se conhecer a fita e os pontos que provocam maior instabilidade e a melhor forma de atravessá-la. Colocamos alguns colchonetes embaixo da fita para evitar luxações em caso de queda de algum(a) estudante.

Figura 16 - Equipamento de Slackline

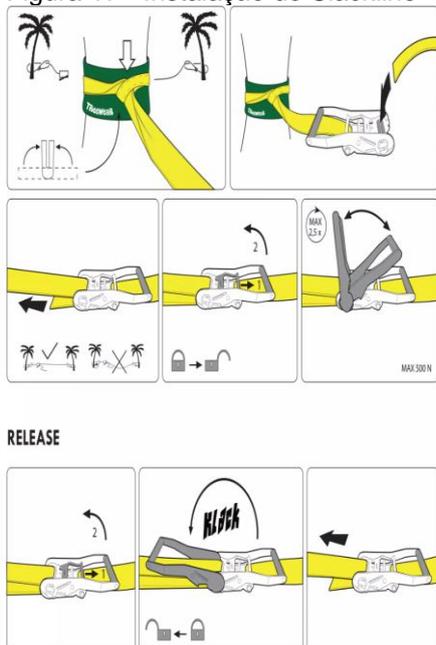


Fonte: <https://vivaslack.com.br>.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Figura 17 - Instalação do Slackline



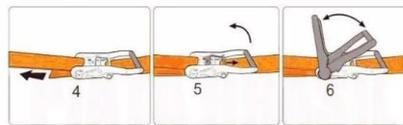
Fonte: <https://www.loneiro.com.br/produtos/kit-slackline>.

Tenha sempre este pensamento em mente. Só monte seu slackline em, em árvores fortes e de troncos grossos (mais de 30cm de diâmetro). Assim protegemos a camada das árvores do atrito da fita e a mantemos seguras.

INSTALAÇÃO:

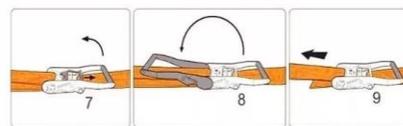


- 1 - Passe a cinta em torno do ponto de fixação
- 2 - Passe a cinta com a catraca ao redor do outro ponto de fixação
- 3 - Com a ponta da cinta passe a mesma pela catraca



- 4 - Puxe a cinta até que a mesma fique toda esticada
- 5 - Destrave a catraca e levante a alavanca afim de dar o aperto a cinta
- 6 - Puxe a catraca até que a cinta fique bem esticada

DESMONTANDO O SLACKLINE



- 7 - Puxe a trava da catraca e levante a alavanca
- 8 - Levante a alavanca até o final da mesma
- 9 - Retire a cinta da catraca

No início da prática, foi solicitado que os(as) estudantes andassem na fita com apoio do professor e de um colega de classe para segurança, dessa maneira ajudaria a manter o equilíbrio sobre ela.

Figura 18 - Prática do Slackline



Fonte: Acervo do pesquisador.

Exercícios como caminhar sobre uma fita pintada no chão de uma quadra ou se houver uma trave de equilíbrio, auxiliarão o estudante a experimentar novas experiências para aprimorar a prática esportiva futuramente. Equilibrar-se em diversas posições, tanto dentro quanto fora da fita: Andar sobre a fita já apresenta um desafio ao praticante, que pode ser intensificado com uma subida pelo meio da fita, por exemplo.

Desenvolver jogos de equilíbrio: criar jogos que estimulem o equilíbrio na fita; Inventar movimentos e posições inéditas na fita: dentro das restrições de cada praticante, é necessário inventar novas posições em um processo de evolução para demonstrar um avanço na sua base de equilíbrio (Pereira; Maschião, 2012 *apud* Moreira *et al.*, 2020).

Gava (2024) salienta que o Slackline proporciona uma chance única para os(as) praticantes se conectarem consigo mesmos(as) e com o meio ambiente, por meio da concentração, trazendo vantagens para indivíduos de todas as faixas etárias.

Essa vertente foi observada no decorrer da aula, onde o instinto de superação e aventura tomou conta dos(as) alunos e alunas, sendo expresso na euforia de superar o desafio de finalizar a fita.

Em relação à experiência do aluno com múltiplas deficiências, ele enfrentou grandes desafios devido às suas limitações de mobilidade que afetam diretamente seu equilíbrio. Além disso, seus colegas de classe incentivaram sua atuação, o que culminou na sua participação ativa. Pensar na inclusão implica considerar um processo de ensino e aprendizado que procure proporcionar as mesmas oportunidades de vivência e experiência a todos os estudantes, colocando-os na mesma posição de aprendizado (Brito, 2019).

Correa Júnior, Panda e Peranzoni (2012) apontam que a educação física, em níveis variados e adaptados, pode auxiliar indivíduos com necessidades especiais a ganharem não apenas mais mobilidade, mas também a recuperarem sua autoconfiança e estabilidade emocional. Até mesmo pessoas com deficiências físicas e mobilidade limitada podem praticar esportes, sob a supervisão de profissionais competentes e capacitados.

Aulas 13, 14 e 15 - Corrida de Orientação

Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores

Data: 02/09/2024 - 04/09/2024 - 09/09/2024

Local: Sala de aula / Tempo de aula: 150 min (3 aulas)

Para Luz e Oliveira (2021, p. 227), “[...] o incentivo à prática da Orientação, no ambiente escolar possibilita aos estudantes: compreender, produzir, vivenciar e relacionar conhecimentos entrelaçado entre manifestações sociais e cultura corporal”.

Iniciamos a aula expositiva apresentando a corrida de orientação aos(as) estudantes. Mas o que é Orientação? Esse questionamento foi levado para sala de aula. Para guiar nossa conversa realizamos a apresentação de vídeos que explicitam o tema. Durante essa atividade pudemos coletar informações e levantar curiosidades sobre o tema, permitindo que os(as) alunos(as) questionassem e expusessem suas opiniões sobre essa prática.

De acordo com José Carlos Carvalho (2020), a Orientação proporciona a experiência e o conhecimento do ambiente, sua prática é feita com poucos recursos,

tanto dentro quanto fora da escola, em sintonia com as tendências sociais contemporâneas de bem-estar, saúde, desempenho, interação com a natureza, conservação, entre outros.

O objetivo dessa prática é que os(as) praticantes cruzem, no menor tempo possível, uma distância pré-estabelecida de um trajeto desconhecido, marcado por pontos de controle identificados em um mapa do terreno, podendo ser utilizado uma bússola para os grupos mais experientes. Esta atividade requer dos(as) participantes certas competências, tais como: a interpretação exata dos mapas, análise e tomada de decisões ágeis para a seleção do percurso, foco em situações de tensão, corrida em terreno natural, entre outras.

Também foi enfatizada a importância das cores e símbolos empregados em um mapa de orientação, esclarecendo que a prática pode ser realizada tanto em contextos urbanos quanto naturais.

Figura 19 - Aula expositiva sobre corrida de orientação



Fonte: Acervo do pesquisador.

Apresentamos aos(às) discentes, os equipamentos utilizados na corrida de Orientação, juntamente com as questões de segurança que devem ser tomadas na sua prática. Ademais, falamos dos níveis e categorias encontrados nas competições.

Figura 20 - Equipamentos para corrida de orientação



Fontes: <https://trekkingbrasil.com/orientacao-com-bussola-e-mapa-parte-1;>
<https://www.keeprunningbrasil.com.br;> <https://www.orientistaemrota.com.br.>

Figura 21 - Exemplo de Mapa de orientação



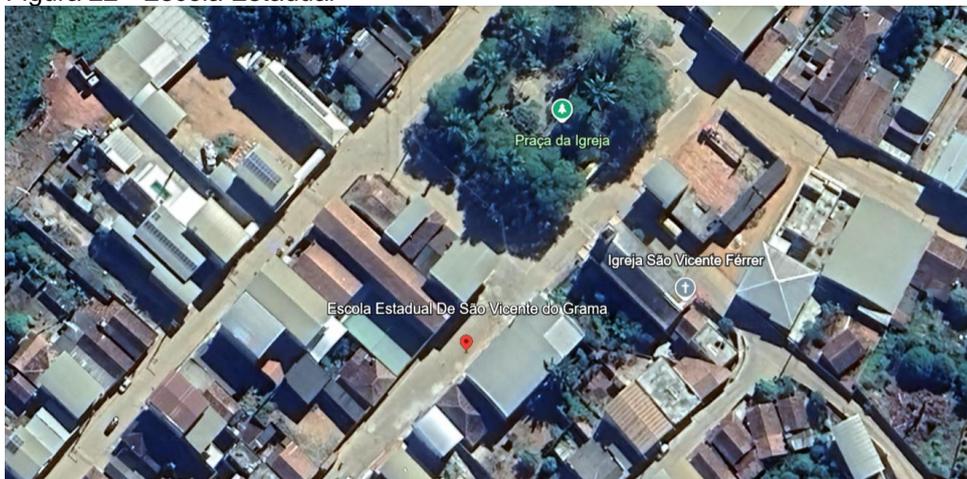
Fonte: <https://www.orientistaemrota.com.br>

De acordo com Luz, Marchi Junior e Oliveira (2023), refletir sobre essas práticas requer um processo árduo de quebra de paradigmas profundamente arraigados na história da Educação Física. Entretanto, os autores afirmam que

Abordar temas que relacionam as práticas corporais ao meio ambiente e à natureza no contexto escolar, poderá estimular experiências únicas, que façam os estudantes recriar e fruir práticas, construindo conhecimentos e saberes, sólidos, que potencializam valores sociais (Luz *et al.*, 2023, p. 6).

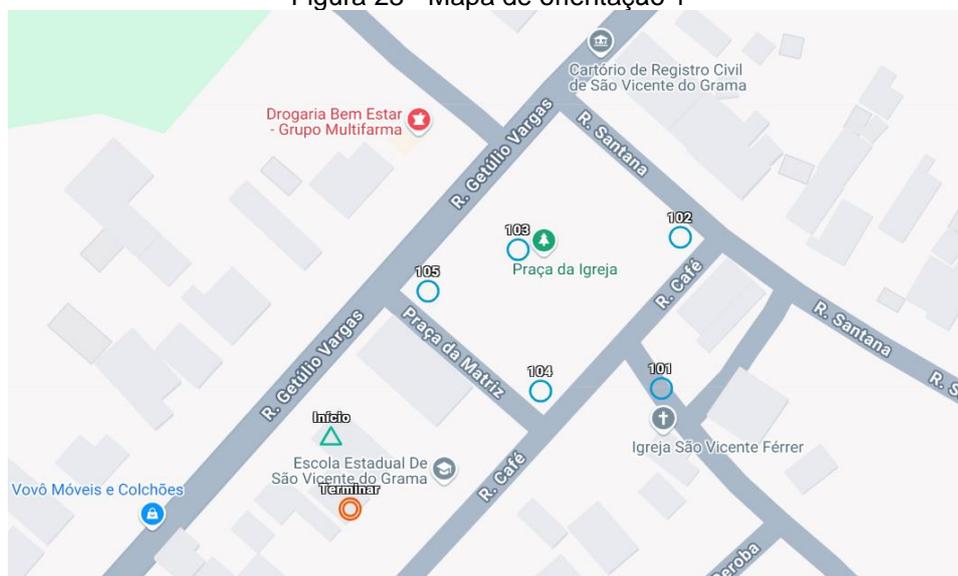
Para praticar a Orientação, elaboramos um mapa usando o ambiente escolar. Além disso, apresentamos aos alunos e alunas outro mapa que abrange um percurso mais amplo, abrangendo o entorno da escola.

Figura 22 - Escola Estadual



Fonte: <https://earth.google.com>.

Figura 23 - Mapa de orientação 1



Fonte: <https://www.iorienteering.com>.

Figura 24 - Mapa de orientação 2



Legenda: Partida; Ponto de controle 1; Ponto de controle 2; Ponto de controle 3; Ponto de controle 4; Chegada.

Fonte: Construído pelo pesquisador.

Neste segundo mapa, foi construído o percurso dentro do espaço escolar, sendo que, para cada ponto de controle havia uma caneta de cor diferente para marcação do cartão.

Figura 25 - Controle da orientação

COORDENADAS				CORES PARA MARCAÇÃO
Ordem	Graus	Distância	Referência	
1	X	X		X
2	120	15 passos		
3	200	40 passos		
4	60	20 passos		
5	40	30 passos		
6	240	35 passos		

Fonte: Construído pelo pesquisador.

Foi realizada a construção e o estudo dos mapas com os(as) estudantes, no entanto, a prática da atividade ficou prejudicada pelas chuvas que ocorreram nesse período. Como a escola é caracterizada como escola de campo e a maioria dos(as) alunos(as) reside na zona rural, há uma certa dificuldade em se chegar à escola no período chuvoso.

Aulas 16 e 17 - Conhecendo as Práticas Corporais de Aventura Urbanas

Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores

Data: 11/09/2024 - 16/09/2024

Local: Sala de aula / Tempo de aula: 150 min (3 aulas)

A aula foi iniciada com a apresentação da unidade temática Práticas Corporais de Aventura Urbanas, logo em seguida os(as) estudantes assistiram a vídeos que tratavam do tema.

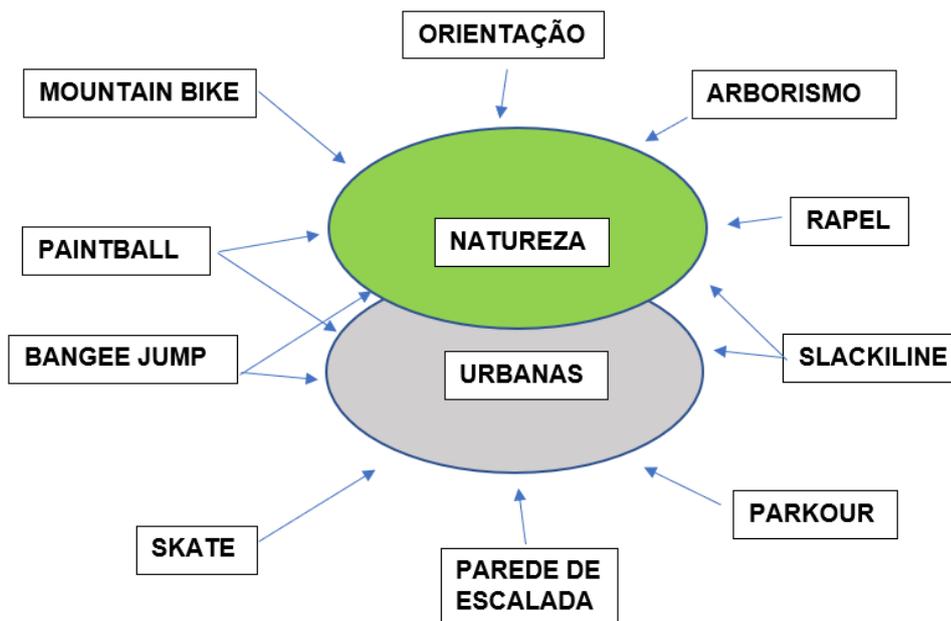
Figura 26 - Apresentação das PCAs Urbanas



Fonte: Acervo do pesquisador.

Durante essa explanação foi possível identificar as diferenças existentes entre as PCAs praticadas no meio natural e aquelas do meio urbano, apesar de algumas delas serem realizadas nos dois ambientes.

Figura 27 - Inter-relação das PCAs



Fonte: construída pelo pesquisador.

Ao construir esse diagrama com os(as) estudantes, realizamos reflexões importantes a respeito do lócus das PCAs. Sabendo que muitas vezes quando as referenciamos, tratamos apenas daquelas praticadas na natureza. Colocações como as de: A7 – “Que legal, podemos fazer slackline na rua também”, A10 – “Professor, você não disse que podemos fazer corrida de orientação na cidade!”, estimularam nosso diálogo, trazendo importantes considerações e envolvimento dos(as) alunos(as).

Diante desse panorama, Tahara (2017, p. 32) salienta que

[...] há certo equívoco em categorizar somente práticas realizadas na natureza, deixando de lado, por exemplo, manifestações que ocorrem em meio urbano e que também carregam em sua essência a questão da aventura e do risco. É o caso do skate, modalidade que ocorre em meio urbano e, o modelo referenciado, o qual trata exclusivamente daquelas realizadas diretamente na natureza, enquadra-o erroneamente, uma vez que o local de prática do skate é o meio urbano.

Para tanto, um debate educacional é igualmente relevante na tentativa de integrar o conteúdo das atividades físicas de aventura, seja diretamente na natureza ou até mesmo em ambiente urbano, na práxis das aulas de Educação Física nas instituições escolares.

Aulas 18,19 e 20 - Parkour

Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores

Data: 18/09/2024 - 23/09/2024 - 25/09/2024

Local: Sala de aula / Tempo de aula: 150 min (3 aulas)

“Neste trabalho, avançamos um pouco mais: vamos trabalhar o que se tem chamado ‘Parkour’ como escrita de si. Forma material em que o sujeito significa, com seu corpo, em formulação inscrita na materialidade do espaço da cidade” (Orlandi, 2014, p. 76).

Figura 28 - Aula expositiva sobre Parkour



Fonte: Acervo do pesquisador.

Antes de apresentarmos a modalidade aos(as) estudantes, perguntamos se já conheciam ou haviam vivenciado essa prática. Alguns estudantes disseram que sim, conheciam o Parkour, e complementam: A8 – “É aquele negócio de subir nos muros e pular”, A11 – “Acho que já vi no filme uma vez”, A14 – “Fazendo isso eu consigo saltar vários obstáculos”.

Nessa perspectiva, iniciamos os trabalhos com o Parkour, pensando além da ressignificação dos espaços urbanos, objetivando assim a (re)significação do movimentar-se. O Parkour, enquanto técnica, foi criado na França nos anos 80, fundamentado no Método Natural e no Parcours du Combattant, que serviu de base para o treinamento militar.

Supõe-se que para compreender o Parkour, primeiramente, é preciso entender suas origens, seus precursores, bem como suas particularidades. Ele utiliza habilidades inatas do ser humano, como correr, saltar e escalar, com o objetivo de se locomover de maneira mais veloz, fluida e eficiente, aproveitando ao máximo o ambiente ao nosso redor.

No Brasil, o Parkour entrou em cena no ano de 2004, instituído por jovens de São Paulo e Brasília. Eles começaram a imitar a prática através de vídeos que existiam na internet. Serikawa (2006) sustenta que o Parkour foi introduzido no país através da internet, e várias pessoas começaram a praticá-lo simultaneamente, não havendo, portanto, um idealizador oficial do Parkour no Brasil.

Observando a maneira como é definido o Parkour, podemos, agora, pensar as condições de produção e o sujeito na sua relação com a memória e o espaço, observando um processo de ressignificação do Parkour. Devido à sua ocorrência no ambiente urbano, às circunstâncias em que ocorre e à forma como o sujeito se identifica nessa prática, que é uma prática discursiva, a representação simbólica do sujeito em corpo e espaço se desvincula da formação discursiva militar e quebra os significados do que é considerado esporte, torna-se um traçado do corpo na via pública (Orlandi, 2014).

Segundo Stramandinoli, Remonte e Marchetti (2012, p. 15), “[...] a ideia do Parkour é a de traçar um percurso ou objetivo e, por meios próprios, alcançá-lo independentemente dos obstáculos que surgirem no caminho”. Salientamos aos(as) alunos(as) que é necessário estudar antecipadamente este caminho, calculando riscos e buscando alternativas viáveis para sua travessia.

Serikawa (2006) diz que o Parkour envolve também o espírito de cooperação entre seus praticantes, a superação de obstáculos, sejam eles de caráter físico, cognitivo ou emocional. No Parkour só existe um tipo de competição definido pelo praticante e pelo seu medo.

No primeiro momento expliquei sobre a prática do Parkour e como iríamos organizar nosso espaço físico para sua vivência, já que, utilizamos desta área recreativa destinada às aulas de Educação Física. Ao solicitar dos(as) alunos(as) uma ideia do que poderíamos usar como obstáculo para realização de alguns movimentos como o “Safety Vault” e o “Monkey Vault”, eles(as) mencionaram os bancos localizados na cantina, os quais, serviram perfeitamente como obstáculo.

Figura 29 - Aula prática de Parkour



Fonte: Acervo do pesquisador.

O aluno com múltiplas deficiências realizou a passagem pelo obstáculo utilizando-se do “Safety Vault” sem dificuldade, no entanto, para efetuar o “Monkey Vault”, um salto onde os braços do(a) praticante devem se apoiar sobre o obstáculo e

as pernas passar para o outro lado encolhidas junto ao tronco sem tocar o objeto, ele precisou ficar em cima do banco, devido a sua mobilidade reduzida.

No segundo momento, utilizamos novamente o banco para executar o salto de precisão, movimento de Parkour que exige muito controle do corpo, porque a intenção é aterrissar e permanecer em pé. Nessas atividades os(as) alunos(as) foram orientados a não se atentar a distância do salto, mas sim, ao aperfeiçoamento da sua execução, esse foi o salto no qual nosso aluno com múltiplas deficiências teve mais dificuldade, porém, realizamos alterações no espaço para efetivar sua participação, sendo a principal, saltar de um ponto para o outro no solo.

Também realizamos o movimento conhecido como Tic Tac, muito utilizado quando a intenção é mudar a direção que estava sendo seguida, ela deve ser feita com eficiência e velocidade. A manobra consiste em correr em direção a um objeto que seja fixo e alto, estender a perna contrária e girar o quadril na nova direção que se pretende seguir.

Esse encontro formativo foi marcado pelo espírito de colaboração, onde os(as) alunos(as) compartilhavam experiências e se auxiliavam mutuamente durante a prática. Quando perguntei, vocês gostaram da aula? Algumas respostas foram: A1 – “Sim, amei. Foi desafiador e deu um frio na barriga”, A4 – “Sim, me diverti muito”, A11 – “Não muito, prefiro futebol”, já o aluno com múltiplas deficiências disse, “Eu gostei sim, subir e pular nas coisas é muito legal”.

Finalizamos nossa aula com uma roda de conversa, ouvindo os(as) estudantes e orientando sobre a necessidade de reinventar os caminhos que percorremos em nosso cotidiano, não apenas os físicos, como também aqueles ligados às atitudes e valores que partilhamos, os quais, são fundamentais para desconstrução de preconceitos, melhoria das relações interpessoais e promoção da inclusão.

5.2.2 Avaliação

A avaliação auxiliou o docente a ponderar sobre suas práticas, estratégias e adequação dos conteúdos aos(as) estudantes, auxiliando-os a aprender, monitorando todo o seu engajamento nas atividades pedagógicas. “A avaliação é fundamental ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, cujo objetivo é a superação das dificuldades dos alunos, sem perder de vista o patamar do sucesso” (Gonçalves; Lima, 2018, p. 118).

Trata-se de um processo que se constrói em etapas, com propósitos distintos. Neste trabalho utilizamos as avaliações diagnóstica e formativa, que, respectivamente, propõem-se: verificar o conhecimento e as habilidades previstas para direcionar o estudante para novas aprendizagens; fornecer informações sobre as aprendizagens para permitir ajustes no processo e superação dos obstáculos.

A avaliação diagnóstica foi realizada desde o início das intervenções deste estudo, com a aplicação de questionários para sensibilizar o público-alvo da pesquisa sobre o assunto abordado. Desde então, começamos a compreender a posição deles(as) no contexto dos temas Inclusão e PCAs.

Durante a trajetória formativa desenvolvida através dessas intervenções, também utilizamos da avaliação formativa. Ela é um método de avaliação pedagógica que monitora o progresso dos(as) estudantes durante todo o processo de ensino e aprendizado. Ao empregar esse recurso didático nas aulas de Educação Física, o(a) docente é capaz de detectar falhas no método de ensino, que podem ser alteradas para assegurar que os objetivos de aprendizado da matéria sejam atingidos de forma satisfatória por todos(as) os(as) estudantes (Queiroz, 2019).

Segundo Ivete Silva (2014), na Educação Física, a avaliação escolar atua como um componente formativo que pode reestruturar o ensino da matéria, possibilitando a retomada dos conteúdos sempre que os estudantes não alcançam as metas estabelecidas. Isso permite uma avaliação mais formativa, focada principalmente no desenvolvimento atitudinal.

Em relação ao nosso contexto, que procurou implementar uma intervenção pedagógica inclusiva com as PCAs para os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial e os(as) alunos(as) em geral, o desenvolvimento atitudinal foi fundamental nesse processo formativo. Pois, de acordo com Baptista e Kort (2020), os elementos atitudinais englobam valores, comportamentos e regras.

Para as autoras, os valores representam as concepções éticas que contribuem para a avaliação das ações. As atitudes representam a maneira como cada indivíduo se comporta de acordo com seus princípios. As normas são a maneira combinada de concretizar determinados valores compartilhados por uma comunidade, estabelecendo o que é permitido e o que é proibido dentro do grupo.

Quando pensamos na ética existente dentro das relações humanas, colocamos no centro da convivência inter e intrapessoal entre os(as) estudantes, da qual,

emergem situações de inclusão, exclusão, igualdade, desigualdade, respeito, preconceitos, equidade dentre outras.

Nessa complexa construção do ser humano, adotar práticas inclusivas que valorizam o indivíduo em suas particularidades, entendendo as diferenças não como subjetividade, mas como algo a ser apreciado, é de grande valor para a formação completa do indivíduo.

Entendemos que, não existe um método para incluir, é preciso mudança na atitude humana, e considerar a diferença como uma condição de vida, de se pensar a vida, ou seja, é preciso existir na diferença. Esta premissa foi crucial durante este projeto, pois, diante dos obstáculos encontrados, fomos definindo estratégias voltadas para essa práxis.

Figura 30 - Encontros Formativos



Fonte: Acervo do pesquisador.

Por fim, destacamos que a utilização das PCAs como conteúdo da intervenção pedagógica inclusiva, foi muito valiosa, possibilitando-nos alcançar os objetivos propostos por este trabalho. Ressaltamos ainda, que o Slackline foi o esporte de aventura que mais agradou aos(as) estudantes, e que, garantiu um diálogo importante entre a prática e a inclusão. Através dele, os(as) estudantes trocaram experiências, vivenciadas nos momentos de cooperação, vislumbrando a possibilidade de praticá-lo fora do ambiente escolar. Como podemos observar, a imagem 31 nos mostra claramente os frutos dessa ação formativa.

Figura 31 - Slackline e desenho do aluno com múltiplas deficiências



Fonte: Acervo do pesquisador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade trouxe consigo novos desafios para a prática pedagógica, tornando a formação continuada fundamental na vida do(a) docente. Nesse contexto de mudanças, veio a necessidade de buscar melhorias na minha atuação profissional.

Fui agraciado com a aprovação no ProEF, um objetivo que já perseguia há algum tempo. Neste curso, tive a oportunidade de conhecer práticas inovadoras que buscam atender aos(as) alunos(as) em suas particularidades/potencialidades, evidenciando a Cultura Corporal do Movimento, com o propósito de formar um indivíduo de maneira integral.

Sempre tive a intenção de estudar sobre Inclusão, algo que foi intensificado com o ProEF e o ambiente escolar em que me encontrava. As práticas de inclusão no ambiente escolar necessitam de pesquisas e estímulos para promover uma educação justa e igualitária aos(as) estudantes. Assim, este trabalho procurou contribuir, utilizando-se de uma intervenção pedagógica inclusiva, tendo as PCAs como material didático-pedagógico.

O objetivo inicial deste estudo foi desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva com base nas PCAs, para o enfrentamento das necessidades educacionais especiais encontradas no atendimento do(a) estudante público-alvo da Educação Especial. Portanto, para alcançar sucesso nesta jornada pedagógica, foram estabelecidas quatro etapas distintas a serem cumpridas nesta investigação.

Na primeira etapa, foi realizado um diagnóstico inicial junto a 30 profissionais e 15 estudantes do 7º ano da Escola Estadual São Vicente do Grama, a respeito da inclusão dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial e sobre as PCAs.

Constatou-se que o tema ainda é pouco discutido entre os(as) profissionais da escola, que também anseiam por formação continuada nesta área. A falta desse diálogo ocorre porque muitos desses(as) não tiveram contato com o tema nem mesmo durante sua formação inicial, o que complica sua implementação na prática pedagógica. Com os(as) estudantes não foi diferente, é grande a lacuna existente entre o tema inclusão, PCAs e o cotidiano discente.

Buscando aproximá-los dessa realidade, adotou-se uma abordagem metodológica que valoriza o protagonismo dos(as) participantes, tornando o

aprendizado mais relevante, reflexivo e equitativo. Para tanto, procuramos promover um ambiente em que as relações interpessoais fossem edificadas.

Na segunda etapa, realizamos o planejamento da intervenção pedagógica com as PCAs para a turma do 7º ano, seguida da sua aplicação nas aulas de Educação Física. Optamos por este conteúdo como mediador da prática inclusiva por algumas razões. As práticas corporais de aventura não são competitivas, elas se caracterizam pelo viés participativo e colaborativo, potencializando seu caráter inclusivo, que a distingue de outras práticas hegemônicas nas aulas de Educação Física, como os esportes, jogos e brincadeiras. Também levamos em consideração a sua inclusão na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Referência de Minas Gerais, documentos que orientam nossa prática pedagógica.

A realização dessa intervenção foi bem-sucedida, uma vez que os(as) estudantes se envolveram no processo de condução das aulas. Entretanto, sabemos que é desafiador a sistematização e organização desse conteúdo, como também, de outros, presentes na Cultura Corporal de Movimento. O estudante com múltiplas deficiências realizou todas as atividades propostas, no entanto, teve mais dificuldade naquelas que exigia uma amplitude maior de movimento, o que não o impediu de participar e obter êxito na sua realização.

Por ser uma nova experiência, capturou a atenção dos(as) alunos(as), no entanto, em algumas práticas como o Parkour, alguns/algumas deles(as) não se dispuseram a realizar a atividade. Todavia, precisamos adotar posturas otimistas e lidar com eventuais críticas para oferecer aos(as) nossos(as) alunos(as) a experiência dessas "novas" práticas corporais.

Na terceira e na última etapa, procedemos à análise e à descrição conclusiva dos dados deste estudo. Nela recebemos retorno da intervenção proposta, juntamente com o feedback dos(as) profissionais e alunos(as) sobre o progresso do(a) estudante público-alvo da Educação Especial e da turma na qual estava incluído. Dessa maneira, identificamos as proposições que surtiram efeito positivo e aquelas que ainda não alcançaram seu objetivo na proposta inclusiva com as PCAs.

Neste trabalho, enfatizamos a relevância da legislação para a Inclusão do(a) estudante público-alvo da Educação Especial, aliada ao uso de estratégias de ensino inclusivas que visam lidar com a diversidade existente no ambiente escolar. Também destacamos, a importância do(a) professor(a) desempenhar um papel de mediador neste processo de formação, fazendo da sala de aula um ambiente de igualdade.

Ainda precisamos considerar a importância da transformação do olhar para a diferença. É fundamental destacarmos as potencialidades já existentes, mas também, as necessidades de avanços no processo educativo dos(as) estudantes público-alvo da educação especial, em detrimento a um olhar negativista e reducionista que aprisiona estes(as) alunos(as) e reforça uma práxis capacitista.

Penso que precisamos compreender que não há uma fórmula para a inclusão, é preciso uma mudança de postura. A diferença deve ser percebida como um aspecto da vida, uma maneira de pensar a vida. Devemos viver na diferença, considerando cada indivíduo de forma singular. Notamos que o estudante com múltiplas deficiências construiu novos vínculos durante esse processo formativo. A práxis das PCAs como conteúdo mediador desse estudo fomentou a inclusão, elevou a autoconfiança e solidificou valores fundamentais como união, respeito e empatia entre os(as) estudantes.

Por fim, consideramos essa proposta de estudo como significativa e inovadora no processo de inclusão dos(as) alunos(as) na Educação física escolar. Conforme declara Paulo Freire (2005), a educação não apenas transforma indivíduos, mas também os impulsiona a transformar o mundo. Esperamos que essa semente lançada possa germinar, florescer e fomentar acolhimento, respeito, cidadania e igualdade para todos(as) os(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 707-727, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2024.
- ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 25, n. 94, p.182-206, 2017. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100007>. Acesso em: 05 set. 2024.
- ALVES, Carla da Silva Reis; CORSINO, Luciano Nascimento. O parkour como possibilidade para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 41, p. 247–257, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n41p247. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p247>. Acesso em: 05 set. 2024.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 117-137, 2013.
- ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. 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**, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2004.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. A Lei13.146/2015 (O estatuto da pessoa com deficiência ou a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência) e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 13, p. 12-30, 2016. Disponível em: periodicos.unipe.br. Acesso em: 8 out. 2024.
- BAPTISTA, Berenice Falconi; KORT, Marta Elóide Winter. **Ativando os conteúdos atitudinais**. Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202102/10140311-ativando-os-conteudos-atitudinais-abc.pdf> 35 p. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BATISTA, Tailine Penedo. O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 287-293, 2019.
- BENELLI, Silvio José. Goffman e as instituições totais em análise. *In*: BENELLI, Silvio José. **A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas**. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 23-62.
- BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista educação pública**, v. 10, n. 9, 2010.

BETRÁN, Javier Oliveira; BETRÁN, Alberto Oliveira. La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. **APunts**, Barcelona, v. 41, n. 3, p.10-29, 1995.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BEZERRA, Saulo de Castro. Estatuto da Criança e do Adolescente: marco da proteção integral. In: LIMA, Cláudia Araújo de (Coord.) *et al.* **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 17-22. Disponível em: <https://ftp.medicina.ufmg.br/paraelas/Downloads/violenciafazmalasaude.pdf#page=17>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 25 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 maio. 2023.

BRASIL. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** 4. ed. Elaboração prof^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD et. al. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2023

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 maio. 2023

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/lei-19-dezembro-2000.html>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Lei no 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 out. 2001c. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 1999b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, 2019.

BRITO, Ida Costa. **A educação física inclusiva no ambiente escolar em Centenário/TO**. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Tocantins, 2019. Disponível em:

<http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2883>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRUHNS, Heloisa Turini. Lazer e Meio Ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Educação Física**, Ijuí, v. 18, n. 2, p.86-92, 1997.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho *et al.* Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3 p. 29-40, set./dez. 2017.

CANETE, Lilian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS_8CSKSG/1/disserta__o_pronta.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patricia Moralis. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 190-206, 2018.

CARVALHO, José Carlos de. **Jogos de corrida de orientação para escolas**. São Paulo: Yolbook, 2020.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa. Ações avaliativas oficiais: para que avaliar? **Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2011. DOI: 10.5216/rp.v22i1.21220. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21220>. Acesso em: 4 out. 2024.

CARVALHO, Wallace Brehmer Gomes Rodrigues; VIANA, João Batista dos Reis. Prática do parkour no âmbito da educação física escolar. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 6, n. 2, p. 20-33, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 11–31, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. Formação em Educação Física no âmbito da Educação Superior Brasileira: Aproximações ao cenário Sulamericano. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes P.; CATANI, Afrânio Mendes. **Formação Profissional no Brasil**. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 267-289.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração**, v. 1, n. 1, p. 25, 2000.

CONRADT, Carla Fabrícia. Educação inclusiva: lacunas e possibilidades na escolarização dos estudantes com deficiências. **Revista Práxis Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 192, 2019. DOI: 10.69568/2237-5406.2019v2n1e2463. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/175>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CORDEIRO, Edna Maria; SOUSA, Claudineia Ribeiro de; ROCHA, Jovina Benicio Coelho. A construção do projeto político-pedagógico da escola. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga

(Orgs.). **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2009. p. 59-70.

CORREA JUNIOR, Daniel Santos; PANDA, Maria Denise Justo; PERANZONI, Vaneza Cauduro. A educação física escolar como instrumento de inclusão e de construção de aprendizagens no ensino fundamental. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MERCOSUL*, 14., Cruz Alta, 2012.

CORRÊA, Liciane Vanessa de Oliveira Mello *et al.* Práticas corporais de aventura e biografias de movimento na educação física escolar. **Humanidades & inovação**, v. 7, n. 10, p. 253-265, 2020.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. 5. reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. v. 1 - Módulos 1 a 4.

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práx. Educ.**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250027563_A_educacao_do_deficiente_no_Brasil_dos_primordios_ao_inicio_do_seculo_XXI. Acesso em: 3 out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 677-705, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/>. Acesso em: 3 out. 2024.

FARIAS, Alison Nascimento; MARTINS, Raphael Moreira; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto Moreto. As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, e16028, p. 1-17, 2023.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012.

FERREIRA, Cintia Tavares; KELMAN, Celeste Azulay. A construção de um Napne na Educação Infantil do Colégio Pedro II. *In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva*, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, Realize, 2018.

FERREIRA, Windyz B. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola**. 2009. p. 25-51.

FRANÇA, Inacia Sátiro Xavier de; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; BAPTISTA, Rosilene Santos. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, p. 112-116, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/TCM7H9DdqJ9GnKFjkQnGwPG/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; CALLIAN, Giovana Rabite. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260010, 2021.

GAVA, Juliana Friço. **Educação Física Escolar, pessoas com deficiência e práticas corporais de aventura inclusiva**: construindo caminhos para o respeito à diversidade. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPEF/detalhes-da-tese?id=21147>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GODÓI, Ana Maria de. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília: MEC, 2006.

GONÇALVES, Francisco Miranda; LIMA, Ricardo Franco. A implementação da avaliação formativa e somativa no ensino da Educação Física. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 117–127, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i38.1174.

Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1174>. Acesso em: 7 mar. 2025.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Educação Física e Ecologia: dois pontos de partida para o debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 18, n. 2, p. 135-140, 1997.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Bastidores das práticas de aventura na natureza. *In*: SILVA, Ana M.; DAMIANI, Iara R. (Orgs.). **Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana**. Florianópolis (SC): Nauemflu Ciência e Arte, 2005, v.3. p. 69-87.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168–187, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p168. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168>. Acesso em: 27 fev. 2025.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 43, p. e005321, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/JBt8mVCrp38pdD6KxPWjPZM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2021** - Resumo técnico do Estado de Minas Gerais. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_minas_gerais_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023** - Resumo Técnico. Versão Preliminar. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 setembro de 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais** [...]. Nova Almeida, 2011. p. 1-17. Disponível em: <https://ppees-cpan.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil-discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LAURINDO, Cristiana; SILVA, Rudney da; AGUIAR, Letícia Carneiro. Políticas públicas de inclusão educacional no contexto brasileiro e catarinense. *In*: RODRIGUES, Claudia Flores (Org.). **Educação especial e inclusiva**: perspectivas, relatos e evidências. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 86-111.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, p. 1-13, jan.-dez. 2016.

LEMOS, Enilda Maria; DAVID, Célia Maria. Reflexões sobre o tema transversal meio ambiente no ensino fundamental. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 3, n. 1, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 246–257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em: 8 mar. 2025.

LIMA, Rubens Rodrigues. Para compreender a história da educação física. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 149–159, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/2241>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **A década das conferências**: 1990- 1999. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2018.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico: uma ação coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, p. 173-178, 2006.

LUZ, Denise Correa; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Orientação: um tesouro pedagógico das práticas corporais de aventura. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 227–231, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27476. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27476>. Acesso em: 22 dez. 2024.

LUZ, Denise; MARCHI JUNIOR, Wanderley; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Esporte Orientação como componente pedagógico. **J. Phys. Educv.**, v. 34, n. 1, e3422, 2023

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio**:

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 1283-1302, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngngmmxxCz57CJD4LMwfb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATTOS, Andreza Batista *et al.* Inclusão social de crianças com deficiências múltiplas no cotidiano escolar. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 184-207, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781259>. Acesso em: 05 set. 2024.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. de 2015.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, 2015.

METZNER, Andreia Cristina. Leis e Documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci & Lema On Line**, v. 3, 2012.

MEZZOMO, Agnaldo Luiz *et al.* Formação Docente E Inclusão Escolar Sob A Perspectiva Da Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Um Estudo Quantitativo. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science**, v. 29, n. 2, Series 11, p. 06-12, February, 2024.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Rosineide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MOMMAD, Maicon Luiz. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 9, n. 16, p. 1-11, 2020.

MOREIRA, Laíne Rocha *et al.* A prática do slackline nas aulas de educação física escolar: a forma estática como possibilidade para a prática pedagógica. **Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/rescx/article/view/3016>. Acesso em: 26 fev. 2025.

NEGRINI, Tatiane *et al.* Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 37, p. 287-297, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 set. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 14 set. 2024.

NUNES, Isabel Matos. Política de educação especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla: contornos e tensões. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de *et al.* Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 19, n. 41, p. 1-13, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 maio 2023.

ORLANDI, Eni. Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 1, n. 34, p. 75-86, 2014.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de; KOCHHANN, Andréa. Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar e a inclusão da criança com deficiência. **Olhar de professor**, v. 23, p. 1-17, 2020.

PAULA, Olgda Laria Borges de; CARVALHO, Edione Teixeira de. A Integração e a Inclusão escolar no panorama histórico patrimonial-burocrático brasileiro. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 8, n. 6, p. e39861069-e39861069, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197039/560662197039.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

PENTEADO, Heloisa Dupas. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elisa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo, Paulinas, 2010.

PEREIRA, Filomena *et al.* Para uma educação inclusiva. **Manual de apoio à prática**. Lisboa: Ministério da Educação (DGE), 2018.

PITTA, Marina Ortega. **A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino**. Londrina: UEL, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marina_ortega_pitta.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 12-29, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hdjkDh8Zb3ySjdbcPRsMrYL/>. Acesso em: 20 set. 2024.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del professor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del professor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 2004.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza.; ROSA, Vanderley Flor da. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 129–144, 2017. DOI: 10.5902/1984686X19833. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 25 jun. 2024.

QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcante de. Avaliação formativa na educação física escolar: desenvolvimento integral dos estudantes & formação contínua do professor. 2019. Disponível em: https://www.uece.br › anais › trabalhos_completos. Acesso em: 15 dez. 2024.

RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07304, 2021.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/9949>. Acesso em: 8 out. 2024.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O direito da pessoa com deficiência**: marcos internacionais. 2014. (Curso de Especialização em Educação Especial).

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

ROZEK, Marlene; MARTINS, Gabriela Dal Forno; SILVA, Karla Fernanda Wunder da; SIMON, Marinice Souza. Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–22, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e63201. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e63201>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SANTANNA, Beatriz Gomes; GOMES, Ana Cristina. A revisão da Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência (Lei n. 13146/15) e as falhas na sua aplicação. **Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca**, v. 4, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.direitofranca.br/index.php/icfdf/article/view/917>. Acesso em: 8 out. 2024.

SANTIAGO-VIEIRA, Silvio; FAHD, Wilma Cristina Bernardo; NASCIMENTO, Ivany Pinto. A inclusão escolar de alunos/as surdos/as: um estudo sobre a prática docente na educação básica. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 12, p. 15513–15536, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n12-025. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/2115>. Acesso em: 17 set. 2024.

SANTOS, Claudinete Maria dos; FERRI, Lúcia Maria Correa Gomes; MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 41, p. 175 -187, janeiro/fevereiro/abril 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2098>. Acesso em: 17 set. 2024.

SANTOS, Sebastião. Estudo de caso: A interpretação do desenho infantil. **Educareducere**, Ano XV, n. 1, II Série, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/41466380/Ano_XV_no_1_II_S%C3%A9rie_2013_Estudo_de_caso_A_interpreta%C3%A7%C3%A3o_do_desenho_infantil. Acesso em: 17 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2024.

SERIKAWA, C. S. **A força de membros inferiores em estudantes do Ensino Médio de Le Parkour**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdades Integradas de Santo André, Santo André, 2006.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015. **Polêmica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 27–35, 2017. DOI: 10.12957/polemica.2017.28294. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/28294>. Acesso em: 8 out. 2024.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de; CASTELO BRANCO, Maria Cristina Mello. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Antonio Janiel Ienerich da; KESKE, Henrique Alexander Grazzi. As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficiência e o impacto social para a inclusão. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 45291-45309, 2021.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da *et al.* Práticas corporais de aventura na educação física: ensino e reflexão crítica para a autonomia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2024. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/116161>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza; SILVA, Ariadne Celinne de Souza. A Convenção sobre os Direitos da Criança e o direito à educação no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, 2021.

SILVA, Claudia Lopes da; GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva**. Londrina: Educacional S.A., 2019.

SILVA, Eliane Acácio da; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto histórico da educação especial no Brasil. **Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 17, n. 01, p. 712-727, 2024.

SILVA, Ivete Florêncio da. Avaliação formativa na Educação Física. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Ketlen Júlia Lima da; VINENTE, Samuel; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 2, n. 03, 2016. DOI: 10.31417/educitec.v2i03.72. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/72>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SILVA, Ricardo Viana e. **Educação inclusiva no ensino fundamental II do sistema organizacional modular de ensino do estado do Amapá**. Porto, 2020. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/10399>. Acessado em: 09 jul. 2024.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da. Direitos humanos fundamentais das pessoas com deficiência. **Prisma Jurídico**, v. 12, n. 2, p. 479-516, 2013.

SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação Física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/89b5ef1d-40b3-4c0e-972a->. Acesso em: 12 fev. 2025.

SMEHA, Luciane Najar; SEMINOTTI, Nedio. Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 305-321, 2008.

SOUSA, Daniella Dutra *et al.* Práticas corporais de aventura como ferramenta inclusiva para pessoas com deficiência. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 25, n. 3, p. 47-70, 2022.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, 2009. DOI: 10.5216/rpp.v12i2.6436. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6436>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SOUZA, Mauro José de; CAVALCANTE, Joás Dias de Araújo; SCHWINGEL, Jorge Carlos. Esportes de aventura na educação física escolar: realidade, necessidades e possibilidades. **Revista Panorâmica on-line**, v. 27, n. 2, 2019.

STRAMANDINOLI, Ana Luiza Martins; REMONTE, Jarbas Gomes; MARCHETTI, Paulo Henrique. Parkour: história e conceitos da modalidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4037>. Acesso em: 26 fev. 2025.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. A educação física na educação especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano, v. 11, p. 1-17, 2007.

TAHARA, Alexander Klein. **Práticas corporais de aventura**: construção coletiva de um material didático digital. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ab457589-6495-4018-836f-5a9388cea21b>. Acesso em: 12 set. 2024.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de ciências do esporte**, v. 1, n. 1, 2013.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jul. 2024.

TESSARO, Nilza Sanches *et al.* Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wmqWWbXBB9VcKYSJnN3mLmR/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. Universalização do atendimento escolar aos estudantes público-alvo da Educação Especial: Notas sobre os Planos Nacionais de Educação (2001 a 2004). **Pedagógica**, v. 18, n. 38, p. 184-207, 2016.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Terezinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(a) filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, nos anos de 2023 e 2024**, a ser desenvolvida na E. E. São Vicente do Grama- Jequeri/MG onde atuo como docente. Os participantes da pesquisa serão os estudantes matriculados nas turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II, no ano de 2023 e 2024, totalizando os alunos matriculados nesta série no ano letivo, com a faixa etária compreendida entre 11 e 15 anos, pelo professor de Educação Física, João Sívio Sabino Ferreira, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Aprovado pelo Comitê de Ética de acordo com o CAE _____, que poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou intercorrência na pesquisa. Essa pesquisa tem como objetivo Diagnosticar quais são as condições educacionais especiais encontradas no cotidiano escolar, no que se refere à posição dos profissionais da escola acerca do tema Educação Inclusiva e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica para o enfrentamento dessas necessidades. A participação do seu filho ocorrerá em um projeto desenvolvido nas aulas de educação física, que utilizará procedimentos nos quais os estudantes irão responder a questionários, participar de palestras, rodas de conversa e as aulas que utilizaram metodologias previamente preparadas pelo professor da disciplina. As aulas de Educação Física, ocorrem 2 vezes na semana, sendo cada aula com duração de 50 minutos, totalizando 1:40 min de aula por semana. O projeto está previsto para ser realizado em um bimestre, 12 semanas. Sendo a primeira e segunda aulas de educação física (1:40 min) para resposta de questionário seguida de uma roda de conversa. Na terceira e quarta aulas será realizada uma palestra sobre Educação Especial e Inclusão (1:40 min). As demais aulas ocorrerão de forma prática e teórica, aplicando a metodologia pedagógica traçada no projeto.

A participação do seu filho (a) é voluntária, isto é, a qualquer momento ele (a) pode recusar-se a participar da pesquisa e ter preservada sua imagem e voz. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

A pesquisa oferecerá riscos mínimos aos estudantes, entretanto, o participante poderá se ferir, lesionar, sentir algum incômodo ou mal-estar durante as aulas de Educação Física, ou ao responder aos questionários propostos, todavia, isso não comprometerá sua integridade. Caso aconteça algum imprevisto, o professor tomará as medidas necessárias para garantir a segurança dos estudantes. As atividades na escola serão fotografadas, filmadas e registradas em um diário de bordo garantido o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz. Segundo a resolução 466/12 é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, será garantido também o ressarcimento em caso de despesa para participação na pesquisa. Esse material será guardado em mídia pelo professor até a publicação dos dados.

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

Dentro dos benefícios da participação nesta pesquisa posso citar a aquisição de conhecimentos sobre a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais, respeito e conhecimento sobre as diversas deficiências, melhor prática da cultura corporal de movimento, vivência de jogos, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às regras, autonomia, além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos, que possuam valores éticos e com condições de exercer atitudes responsáveis como sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O termo será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pela pesquisadora e pelo responsável pelo estudante, o qual ficará com uma delas constando o telefone/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso necessite de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com o pesquisador: João Sílvio Sabino Ferreira, (31) 995645594, e-mail: joaosilvio18@hotmail.com ou joao.s.ferreira@edu.ufes.br. Caso queira fazer alguma denúncia ou haja alguma intercorrência na pesquisa, você poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07, Campus Universitário de Goiabeiras - Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29060-970.

Tel: (27) 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Desde já agradecemos!

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes

Orientando: João Sílvio Sabino Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória/ES, ____ de _____ de 20__.

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

Nome do responsável pelo Participante:

(Assinatura)

Participante da Pesquisa:

(Assinatura)

Pesquisador:

João Sílvio Sabino Ferreira

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

TERMO DE ASSENTIMENTO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado a participar da pesquisa: **“OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, nos anos de 2023 e 2024**, a ser desenvolvida na E. E. São Vicente do Grama- Jequeri/MG onde atuo como docente. Os sujeitos da pesquisa serão os estudantes matriculados nas turmas de 6 0 ao 9 0 anos do Ensino Fundamental II, no ano de 2023 e 2024, totalizando os alunos matriculados nesta série no ano letivo, com a faixa etária compreendida entre 11 e 15 anos, pelo professor de Educação Física, João Sívio Sabino Ferreira, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Aprovado pelo Comitê de Ética de acordo com o CAE, que poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou intercorrência na pesquisa. Essa pesquisa tem como objetivo Diagnosticar quais são as condições educacionais especiais encontradas no cotidiano escolar , no que se refere à posição dos profissionais da escola acerca do tema Educação Inclusiva e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica para o enfrentamento dessas necessidades.

As aulas de Educação Física, ocorrem 2 vezes na semana, sendo cada aula com duração de 50 minutos, totalizando 1:40 min de aula por semana. O projeto está previsto para ser realizado em um bimestre, 12 semanas. Sendo a primeira e segunda aulas de educação física (1:40 min) para resposta de questionário seguida de uma roda de conversa. Na terceira e quarta aulas será realizada uma palestra sobre Educação Especial e Inclusão (1:40 min). As demais aulas ocorrerão de forma prática e teórica, aplicando a metodologia pedagógica traçada no projeto.

A pesquisa oferecerá riscos mínimos aos estudantes, entretanto, o participante poderá se ferir, lesionar, sentir algum incômodo ou mal-estar durante as aulas de Educação Física, ou ao responder aos questionários propostos, todavia, isso não comprometerá sua integridade. Caso aconteça algum imprevisto, o professor tomará as medidas necessárias para garantir a segurança dos estudantes. As atividades na escola serão fotografadas, filmadas e registradas em um diário de bordo garantido o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz. Segundo a resolução 466/12 é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, será garantido também o ressarcimento em caso de despesa para participação na pesquisa.

Esse material será guardado em mídia pelo professor até a publicação dos dados.

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

Dentro dos benefícios da participação nesta pesquisa posso citar a aquisição de conhecimentos sobre a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais, respeito e conhecimento sobre as diversas deficiências, melhor prática da cultura corporal de movimento, vivência de jogos, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às regras, autonomia, além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos, que possuam valores éticos e com condições de exercer atitudes responsáveis como sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O termo será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pela pesquisadora e pelo responsável pelo estudante, o qual ficará com uma delas constando o telefone/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso necessite de esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato poderá ser feito com o pesquisador: João Sílvio Sabino Ferreira, (31) 995645594, e-mail: joaosilvio18@hotmail.com ou joao.s.ferreira@edu.ufes.br. Caso queira fazer alguma denúncia ou haja alguma intercorrência na pesquisa, você poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07, Campus Universitário de Goiabeiras - Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29060-970. Página 3 de 3 Tel: (27) 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Desde já agradecemos!

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes

Orientando: João Sílvio Sabino Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santo

São Vicente do Grama/Jequeri - MG, ____ de _____ de 20 ____ .

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

Nome do Participante:.....

Participante da Pesquisa:.....

(Assinatura)

Pesquisador:.....

João Sílvia Sabino Ferreira

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE DEFICIÊNCIAS INCLUSÃO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE DEFICIÊNCIAS INCLUSÃO
UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CAMPUS VITÓRIA
PROEF (MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA)

Caro (a) professor (a), o pesquisador

João Sílvio Sabino Ferreira, a desenvolver seu projeto de pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: dos desafios da escola a uma intervenção pedagógica com as PCA's para os estudantes público-alvo da Educação Especial, que está sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes cujo objetivo é: Desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva com base nas PCA's, para o enfrentamento das necessidades educacionais especiais encontradas no atendimento do público-alvo da Educação Especial. O objetivo deste questionário é analisar o conhecimento e preparo dos(as) professores(as) sobre Inclusão e sensibilizar o grupo de estudo para o tema tratado, os aproximando do lócus da pesquisa. Gostaria de contar com sua contribuição no sentido de responder aos enunciados propostos. Para isso, basta ler cada enunciado e expressar a sua opinião. Reserve um tempo de pelo menos 30 minutos para responder a este questionário, tenha cuidado para que não seja interrompido e responda sem pressa. Seja sincero e sinta-se livre para responder como preferir, sendo que não existem respostas certas. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes. Muito obrigado pela valiosa contribuição.

Gênero: () Feminino () Masculino

Faixa etária:

- () 20 a 24 anos () 36 a 40 anos
() 25 a 30 anos () 41 a 45 anos
() 31 a 35 anos () mais de 45 anos

QUESTÕES

1. Qual o seu tempo de serviço na área da Educação?

- () 1 a 5 anos
() 6 a 10 anos

- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

2. Qual é a sua formação acadêmica?

- Graduação
- Pós graduação
- Mestrado
- Doutorado

Especifique: _____

3. Você está trabalhando com alunos com alguma deficiência?

- Sim Não

Qual:

- Autismo -TEA
- Deficiência Múltipla – D.M.
- Deficiência visual – D.V.
- Deficiência física – D.F
- Deficiência intelectual – D.I.
- Deficiência auditiva – D.A
- Outras: _____

4. Na sua formação inicial foi ofertada algum conteúdo ou disciplina que te preparasse para o atendimento dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais?

- Sim Não

5. Se respondeu sim na questão anterior, julgue se essa formação que você recebeu te auxilia na atuação profissional de maneira:

- Suficiente Insuficiente Mediana

6. Enquanto profissional atuante no âmbito educacional, o que você entende por inclusão e que fatores se fazem importante nas práticas inclusivas.

7. A escola que você leciona tem formação continuada voltada para educação inclusiva? Se não, que sugestões você poderia apresentar a fim de obter este auxílio?

8. Quais os principais desafios para atuar no processo de inclusão no espaço escolar? Quais procedimentos ou métodos você utiliza para efetivar sua ação inclusiva?

9. Qual a importância de uma formação continuada para os professores, no que se refere a educação inclusiva?

Assinale as dificuldades encontradas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares que podem prejudicar o trabalho do professor, levando em consideração as seguintes categorias: (Obs: você pode optar por mais de uma alternativa).

10. Em relação à Família dos estudantes:

- Não apresenta ou demora para apresentar o laudo dos filhos
- Não aceita a deficiência do filho
- Não conhece os direitos e deveres
- Alguns pais tentam proibir os alunos com deficiência de participarem de algumas aulas
- Falta de aproximação da Família com a escola
- Não encontra dificuldades
- Outras: _____

11. Em relação ao diagnóstico dos estudantes:

- Alunos sem laudo
- O professor desconhece as características das deficiências
- Os professores não recebem orientação do que podem ou não realizar com os alunos com deficiência
- Não encontra dificuldades
- Outras: _____

12. O aluno com deficiência, as características decorrentes do tipo e do grau de deficiência (aspectos motores, cognitivos, sociais, etc)

- Falta muito

- Comunicação (não se comunica, ou tem dificuldades)
- Precisa de apoio durante as atividades
- Se recusa a participar das atividades
- Não aceita as adaptações de recursos, espaços e regras das atividades
- Apresenta dificuldades para entender as atividades
- Não encontra dificuldades
- Outras: _____

13. Em relação aos estudantes sem deficiência:

- Sente-se prejudicado pela presença do aluno com deficiência nas aulas
- Não aceita as flexibilizações de espaços, regras e recursos necessários para a inclusão do aluno com deficiência
- Apresenta atitudes desfavoráveis em relação ao aluno com deficiência (infantiliza, exclui, não respeita, não coopera, etc)
- Comunicação (não se comunica ou tem dificuldades de se comunicar com o aluno com deficiência)
- Apresenta uma grande competitividade
- Não encontra dificuldades
- Outras: _____

14. Estratégias de ensino

- Selecionar atividades em que todos participem
- Atribuir responsabilidade ao aluno sem deficiência no momento em que ajuda o colega com deficiência
- Planejar formas diversificadas de instrução
- Elaborar um plano de aula para turmas que têm alunos com deficiência
- Organizar a turma
- Flexibilizar os espaços, as regras e os recursos
- Optar por um estilo de ensino adequado para cada situação
- Sensibilizar a turma desenvolvendo o respeito e a valorização dos alunos com deficiência
- As estratégias tradicionais são insuficientes para atender aos alunos com deficiência
- Não encontra dificuldades
- Outras: _____

15. Em Relação aos espaços e recursos

- Recursos tradicionais em quantidade e qualidade insuficiente
- Falta de recursos específicos para os alunos com deficiência
- Falta de conhecimento para adaptar os materiais
- Dificuldade com o espaço físico para transportar e para montar os materiais
- Não encontra dificuldades
- Outras: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS SOBRE INCLUSÃO

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS SOBRE INCLUSÃO UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CAMPUS VITÓRIA PROEF (MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA)

Caro (a) aluno (a), o pesquisador

João Sílvio Sabino Ferreira, a desenvolver seu projeto de pesquisa: **EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: dos desafios da escola a uma intervenção pedagógica com as PCA's para os estudantes público-alvo da Educação Especial**, que está sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes cujo objetivo é: **Desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva com base nas PCA's, para o enfrentamento das necessidades educacionais especiais encontradas no atendimento do público-alvo da Educação Especial. O objetivo deste questionário, foi de avaliar a compreensão dos(as) estudantes sobre Inclusão, Deficiência e Educação Especial, compreender suas opiniões a respeito da presença dos(as) estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula, e, identificar suas experiências formativas relacionadas à inclusão educacional. Para isso, basta ler cada enunciado e expressar a sua opinião. Reserve um tempo de pelo menos 50 minutos para responder a este questionário, tenha cuidado para que não seja interrompido e responda sem pressa. Seja sincero e sinta-se livre para responder como preferir, sendo que não existem respostas certas. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes. Muito obrigado pela valiosa contribuição.**

QUESTÃO

1. O que você sabe sobre Inclusão das pessoas deficientes na escola?

2. Há algum aluno deficiente na sua sala? Como é a relação de vocês durante as aulas?

3. Você já presenciou alguma discriminação ha uma pessoa deficiente?

4. Você já participou em sua escola de alguma aula ou palestra que tratasse de inclusão?

5. Você conhece alguma Prática Corporal de Aventura das descritas abaixo? Marque com X aquela (as) que você conhece. Já praticou alguma, se sim, descreva como foi?

- () Skate () Surf () Escalada
() Slackline () Tirolesa () Canoagem
() Ciclismo () Arborismo () Rapel
() Patinação () Parkour () Mountain bike
() Corrida de orientação () Alpinismo () Tirolesa, arborismo
() Mergulho () Paraquedismo () Voo de asa delta etc.

Data: ____/____/____

Nome: _____

APÊNDICE E – DIÁRIO DE BORDO



ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA

Aluno:

Turma: 7º B

Turno: Vespertino

Data: ----/----- / 2024

Professora de apoio :

DESENVOLVIMENTO DIÁRIO APRESENTADO PELO ALUNO

Realização das atividades propostas.

12:15 às 13:05	13:05 às 13:55	13:55 às 14:45	15:00 às 15:50	15:50 às 16:40
<input type="checkbox"/> Todas				
<input type="checkbox"/> Parcial				
<input type="checkbox"/> Não realizou				

Autonomia e compreensão na resolução das atividades.

12:15 às 13:05	13:05 às 13:55	13:55 às 14:45	15:00 às 15:50	15:50 às 16:40
<input type="checkbox"/> Parcial				
<input type="checkbox"/> Total dependência				

Aspectos comportamentais e emocionais

Oscilação de comportamento:	Oscilação de humor:	Oscilação na atenção e concentração
<input type="checkbox"/> agressividade verbal	<input type="checkbox"/> feliz <input type="checkbox"/> animado	<input type="checkbox"/> Muito
<input type="checkbox"/> agressividade física	<input type="checkbox"/> tranquilo <input type="checkbox"/> falante	<input type="checkbox"/> Pouco
<input type="checkbox"/> agitação (inquietação)	<input type="checkbox"/> desanimado <input type="checkbox"/> apático	<input type="checkbox"/> Parcial
<input type="checkbox"/> sonolência	<input type="checkbox"/> impaciente <input type="checkbox"/> nervoso	

Recreio: 14:45 as 15:00

Lanchou <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Merenda da escola <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Uso do banheiro	
<input type="checkbox"/> Normal	<input type="checkbox"/> Atípico

OBSERVAÇÕES

APÊNDICE F - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		
ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA		
Prof. João Sílvio Sabino Ferreira		
Etapa/modalidade de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais	Turma: 7º ano B	Turno: Vespertino
Componente curricular: Educação Física	Bimestre: 3º	Área de Conhecimento: Linguagens
Unidade Temática: Práticas Corporais de Aventura		Duração: 50 min/aula
<p>Objetivo Geral:</p> <p>Conhecer as origens das práticas corporais de aventura na natureza e urbanas, apresentando exemplos de modalidades aéreas, aquáticas e terrestres, realizadas em diferentes ambientes e compreender as diferentes facetas da inclusão e exclusão presentes no cotidiano escolar.</p>		
<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever e categorizar as práticas corporais de aventura • Relacionar as características gerais das práticas corporais de aventura com os materiais, as vestimentas e os equipamentos de segurança necessários. • Conhecer exemplos de modalidades desenvolvidas nesse meio. • Identificar práticas corporais de aventura urbanas no nosso contexto. • Compreender as diferenças entre integração, inclusão, exclusão e equidade. • Valorizar as especificidades de cada indivíduo, promovendo um ambiente respeitoso e inclusivo. • Experimentar diferentes atividades das Práticas Corporais de Aventura no ambiente escolar e em outros espaços. • Avaliar as atividades realizadas, seu potencial inclusivo e as possibilidades da sua prática na comunidade. 		
<p>Espaço: Dependências da escola, sala de aula e espaço destinado às aulas de Educação Física, laboratório de informática, sala de vídeo, praça, parque ecológico e/ou clube.</p>		
<p>Material: Folhas, cadernos dos alunos, canetas, lápis, lápis de colorir, projetor de vídeo, quadro, computadores, cordas, colchonetes, fitas de TNT, catracas, fitas, equipamentos de segurança, sling de ancoragem, polias, mosquetões, entre outros.</p>		

Eixos Temáticos Habilidades e Objetos do conhecimento	Aulas Intervenção
<p>Dimensões de conhecimento: Construção de valores, análise e compreensão.</p> <p>Competências: Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</p>	<p>Aula 1, 2 e 3- Conversa e apresentação de Filme Essa aula será dedicada a apresentação do Filme Extraordinário (2017).</p> <p>Contextualização A aula contará com a exibição do filme Extraordinário (2017) dirigido por Stephen Chbosky. Ele conta a história de Auggie Pullman (Jacob Tremblay), um garoto que nasceu com uma deformação facial, o que fez com que passasse por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, ele pela primeira vez frequentará uma escola regular, como qualquer outra criança. Lá, precisa lidar com a sensação constante de ser sempre observado e avaliado por todos à sua volta.</p> <p>Experimentação Após assistirem o filme, os(as) alunos(as) participarão de uma roda de conversa que abordará o tema: Inclusão na Escola.</p>
<p>Dimensões de conhecimento: Construção de valores, análise e compreensão.</p> <p>Competências: Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</p>	<p>Aula 4 e 5 - Conversa e Aplicação dos Questionários. Essa aula será dedicada à aplicação de um questionário para diagnosticar o conhecimento inicial dos(as) estudantes sobre inclusão e práticas corporais de aventura.</p>
<p>Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores.</p> <p>Competências: - Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e</p>	<p>Aula 6 e 7 - Conhecendo as Práticas Corporais de Aventura na Natureza</p> <p>Apresentação dos vídeos 1 - Práticas Corporais de Aventura na Natureza 2 - Práticas corporais de aventura</p> <p>Contextualização A aula será iniciada com a apresentação da unidade temática Práticas Corporais de Aventura na Natureza, logo em seguida os</p>

<p>combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. - Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. <p>Eixos Temáticos: Práticas Corporais de Aventura</p> <p>Objetos do conhecimento: Práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>Habilidade: (EF67EF18P6) Identificar a origem das práticas corporais de aventura, reconhecendo suas características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e tipos de práticas.</p>	<p>estudantes assistiram a vídeos que tratam o tema.</p> <p>Experimentação</p> <p>Após conhecerem um pouco mais sobre o tema, os(as) estudantes serão convidados a realizar em seu caderno a construção de um desenho que aborda a prática corporal de aventura que ele mais se identificou.</p>
<p>Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, reflexão sobre a ação, construção de valores, protagonismo comunitário.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a 	<p>Aula 8, 9 e 10 - Slackline</p> <p>Contextualização</p> <p>A aula será iniciada com a apresentação do conteúdo Slackline. Os(as) alunos(as) serão convidados a conhecer sua criação, história e mudanças que sucederam sua concepção.</p> <p>Apresentação do Vídeo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - O que é Slackline? Conheça a história do esporte! Manual de Slackline Canal OFF 2 - https://www.youtube.com/watch?v=3f0EkdgQrçk 3 - O que é Slackline? Prática Corporal de Aventura 4 - Aprenda a montar seu slackline sozinho.

<p>promoção da saúde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. - Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. <p>Habilidades:</p> <p>(EF67EF19P7) Identificar os riscos associados à realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação, reconhecendo os equipamentos de proteção individual como limitadores de impacto e danos causados por incidentes e acidentes.</p> <p>(EF67EF20P7) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura e democrática em diversos espaços.</p> <p>(EF67EF21P7) Recriar práticas corporais de aventura, reconhecendo a importância dos instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, e a organização dos seus tipos de práticas, planejando estratégias para superação dos riscos, reconhecendo a importância</p>	<p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nf8nKezbY2s.</p> <p>Experimentação</p> <p>Após conhecerem um pouco mais sobre o tema, os(as) estudantes vivenciaram os movimentos principais dessa prática.</p> <p>Atividade:</p> <p>1 - Será estendida uma corda no chão para que os alunos, um de cada vez, tentem caminhar sobre ela de um lado ao outro. Eles(as) serão instruídos(as) a manter os braços levantados, formando um ângulo de 90 graus entre o braço e o antebraço, acima da linha dos ombros, também serão orientados que, caso percam o equilíbrio, devem usar os braços para se estabilizar novamente. Além disso, devem manter o olhar fixo em um ponto específico no final do trajeto.</p> <p>2 - Os(as) alunos(as) vivenciaram a atividade conhecida como “falsa baiana”. Nessa atividade duas cordas são presas entre duas árvores ou pilares de sustentação, onde uma das cordas fica mais baixa e serve para o apoio dos pés e a outra é colocada mais alta, sendo utilizada para o apoio das mãos, favorecendo o equilíbrio.</p> <p>3 - Nessa atividade os(as) estudantes realizaram a prática do Slackline. O professor dará algumas recomendações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Serão utilizados amortecedores de queda em locais onde há um risco maior de queda, serão colocados colchões ou algo macio ao redor da fita. ● Os(as) estudantes também farão alongamentos e aquecimento antes do início dessa atividade, isso poderá evitar lesões, e ainda, melhorar a flexibilidade. ● Será recomendado a utilização de um suporte (como uma pessoa ou um bastão) para se equilibrar nas primeiras tentativas. Isso ajudará a ganhar confiança e a desenvolver equilíbrio gradualmente. ● Escolha um ponto fixo à sua frente para olhar enquanto está na fita. Isso ajuda a manter o equilíbrio. Evite olhar para os pés, pois isso pode desequilibrar. ● Suba com um pé de cada vez, mantendo os joelhos levemente flexionados e os braços abertos para equilibrar. Tente manter-se de pé sem se mover por alguns segundos antes de começar a dar pequenos passos. ● Comece praticando ficando em pé em um único ponto. Quando se sentir confiante, tente dar um passo à frente e,
--	--

<p>dos equipamentos de proteção individual para a prática destas atividades.</p>	<p>eventualmente, caminhar ao longo da fita.</p> <p>Modalidades do slackline</p> <p>Waterline: é a prática do slackline sobre as águas, seja em piscinas, rios ou praias. Nesta modalidade, também é permitido o uso de uma fita tubular.</p> <p>Highline: praticado em alturas superiores a 5 metros. Esta modalidade requer muita experiência e conhecimento de alpinismo, pois é necessária utilização de equipamentos de segurança e conhecimento técnico de sistema de redução, como uma cadeira de montanhistas chamada "baudrier", presa ao corpo do praticante com uma corda de escalagem e mosquetão que aguenta 2 toneladas de peso e uma segunda fita ou cabo de aço.</p> <p>Soulline: com distância curta da fita e altura bem baixa, é uma modalidade para iniciantes.</p> <p>Yogaline: nesta modalidade, em vez de manobras, pratica-se posturas derivadas de yoga sobre a fita, com concentração.</p> <p>Trickline: geralmente praticado a partir de 1 metro ou mais de altura, com uma fita de 50 milímetros de espessura, o trickline permite a realização de manobras com saltos e equilíbrio extremo, exigindo bastante preparo físico e treino.</p> <p>Longline: esta modalidade exige do praticante bastante condicionamento físico, pois quanto maior o comprimento da fita, mais força muscular e equilíbrio são necessários. Também requer bastante concentração para manter-se na fita e vencer as suas dificuldades.</p> <p>Baseline: a modalidade baseline é o highline sem a cadeirinha, onde o(a) praticante vai com uma mochila de paraquedas nas costas, caso caia da fita. O(a) praticante desta modalidade tem que ser paraquedista.</p>
<p>Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores.</p> <p>Competências: - Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às</p>	<p>Aulas 11, 12 e 13 - Corrida de Orientação</p> <p>Contextualização A aula será iniciada com a apresentação da unidade temática Corrida de Orientação.</p> <p>Experimentação 1 - Após conhecerem um pouco mais sobre o tema, os(as) estudantes serão convidados a analisar as construções presentes na sua comunidade (lojas, igreja, escola, mercado, praças, padarias etc.), feito isso, vão realizar um rápido estudo de alguns mapas, eles serão a base para o entendimento do conteúdo de</p>

<p>práticas corporais e aos seus participantes.</p> <p>- Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</p> <p>- Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.</p> <p>Habilidades:</p> <p>(EF67EF18P7) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo os elementos físicos integrantes dos espaços públicos urbanos como bens de acesso e uso coletivos.</p> <p>(EF67EF19P7) Identificar os riscos associados à realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação, reconhecendo os equipamentos de proteção individual como limitadores de impacto e danos causados por incidentes e acidentes.</p> <p>(EF67EF20P7) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática</p>	<p>orientação. Logo em seguida partiremos para a prática da atividade de corrida. Para praticar este esporte, basta saber "ler" um mapa de orientação. Será disponibilizado para os alunos o estudo e manuseio da bússola, sendo que, dependendo do terreno e do grau de dificuldade do percurso escolhido, será necessária sua utilização.</p> <p>Circuito de Corrida de Orientação</p> <p>Contextualização</p> <p>Os(as) estudantes participaram de uma corrida de orientação em um percurso adaptado dentro das condições do ambiente escolar.</p> <p>Experimentação</p> <p>A turma será dividida em 2 equipes, cada uma delas realizará a construção de um mapa levando em consideração as dependências da escola. Assim que terminarem a tarefa, as equipes trocaram os mapas e ao comando do professor iniciaram a participação na corrida. Cada equipe realizará a sua participação individualmente, vence aquela que fizer todo o percurso e percorrer os pontos de coleta em menor tempo.</p> <p>Aula 14 e 15 - Conhecendo as Práticas Corporais de Aventura Urbanas</p> <p>Apresentação dos Vídeos</p> <p>1 - Práticas Corporais de Aventura Urbana</p> <p>2 - Práticas Corporais de Aventura Urbana - VÍDEO 2 - Continuação</p> <p>Contextualização</p> <p>A aula será iniciada com a apresentação da unidade temática Práticas Corporais de Aventura Urbanas, logo em seguida os(as) estudantes assistiram a vídeos que tratam o tema.</p> <p>Experimentação</p> <p>Após conhecerem um pouco mais sobre o tema, os(as) estudantes serão convidados a realizar em seu caderno a construção de um desenho que aborda a prática corporal de aventura que ele mais se identificou. Além disso, farão uma atividade proposta para aula.</p> <p>Aulas 16, 17 e 18 – Parkour</p> <p>Contextualização</p> <p>A aula será iniciada com a apresentação do conteúdo Parkour.</p>
--	--

<p>segura e democrática em diversos espaços.</p> <p>(EF67EF21P7) Recriar práticas corporais de aventura, reconhecendo a importância dos instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, e a organização dos seus tipos de práticas, planejando estratégias para superação dos riscos, reconhecendo a importância dos equipamentos de proteção individual para a prática destas atividades.</p> <p>Dimensões de conhecimento: Experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. - Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. - Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. 	<p>Os(as) alunos(as) serão convidados a conhecer sua criação, história e adaptações que ocorreram após sua disseminação.</p> <p>Apresentação do Vídeo</p> <p>1 - O que é Parkour? Prática Corporal de Aventura na Educação Física</p> <p>2 - Parkour - O que é, principais movimentos e princípios básicos.</p> <p>Experimentação</p> <p>Após conhecerem um pouco mais sobre o tema, os(as) estudantes vivenciaram alguns movimentos típicos dessa prática.</p> <p>Vault - <u>Safety Vault</u>: Pode ser executado com menor velocidade e impulso, basta estar próximo e se apoiar com uma mão sobre o obstáculo e em seguida projetando o corpo e as pernas para o outro lado. No parkour é realizado em muretas, grades ou para peitos um pouco acima do quadril. <u>Monkey Vault</u>: É um movimento também utilizado para atravessar um obstáculo, porém, os braços se apoiam sobre o obstáculo e as pernas passam para o outro lado encolhidas junto ao tronco sem tocar o objeto. O objetivo é cair em pé e fazer uma manobra de rolamento em seguida.</p> <p>Rolamento - É um movimento de parkour muito importante para quem está iniciando, porque a técnica de rolamento é capaz de amortecer o impacto gerado por movimentos mais complexos. Para realizar a manobra, é necessário que o movimento seja sustentado pela lateral do corpo, ao invés da coluna. Começa com um mergulho que vai do ombro até abaixo da lombar.</p> <p>Salto de Precisão - Este é um movimento de parkour que exige muito controle do corpo, porque a intenção é aterrizar e permanecer em pé. Para evitar lesões é ideal que as pernas estejam flexionadas na saída do salto e na aterrissagem, devendo permanecer junto ao corpo durante o salto.</p> <p>Tic Tac - É um movimento muito usado no Parkour, quando a intenção é mudar a direção que até então estava sendo seguida, porém essa mudança é feita com eficiência e velocidade. A manobra consiste em correr em direção a um objeto que seja fixo e alto, estender a perna contra e girar o quadril na direção que se pretende ir.</p> <p>Circuito de Parkour</p> <p>Contextualização</p> <p>Será montado nas dependências da escola um pequeno circuito</p>
--	--

	com obstáculos a serem superados pelos estudantes utilizando movimentos típicos da prática do Parkour.
<p>Aulas 19 e 20 - Avaliação da Intervenção Pedagógica</p> <p>A avaliação será formativa, levando em consideração o aprendizado construído durante todo o processo pedagógico. De acordo com Andriola e Araújo (2018) “o princípio basilar de uma autêntica avaliação formativa reside na ideia de que os efeitos positivos da avaliação do aprendizado devem ser usados em tempo hábil, de modo que os alunos recebam feedback rápido acerca do seu desempenho[...]” (Andriola e Araújo, 2018, p. 7), possibilitando assim, uma autocorreção durante o transcurso da construção do conhecimento. É importante ressaltar que a avaliação formativa deve ser uma abordagem integrada à prática docente, pois desempenha um papel fundamental no avanço dos estudantes. Assim, os(as) educadores(as) que adotam a avaliação formativa estão mais capacitados para atender às diversas necessidades dos(as) alunos(as). Isso é realizado através da diferenciação e adaptação do ensino, elevando os níveis de aprendizagem e promovendo uma maior equidade nos resultados da turma (Jesus, 2024).</p>	

Referências

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Potencialidades da avaliação formativa e somativa. **Revista Eletrônica ACTA SAPIENTIA**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/23>. Acesso em: 25 set. 2024.

JESUS, Girlene Ribeiro de. Avaliação formativa: limites e possibilidades. **Communitas**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 370–384, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.18-20. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7431>. Acesso em: 24 set. 2024.

Fonte: proposta construída pelo próprio pesquisador.

ANEXO A – PEDIDO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

São Vicente do Grama, Jequeri – MG, 27 de Novembro de 2023.

Ao

Diretor Guilherme Francisco do Carmo Bitarães Roldão

João Sílvio Sabino Ferreira, aluno, regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Professor Dr. Antônio Carlos Moraes, vem solicitar a autorização de pesquisa de dissertação junto à E. E. São Vicente do Grama.

Título da pesquisa: **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

- **Objetivo:** Diagnosticar quais são as condições educacionais especiais encontradas no cotidiano escolar, no que se refere à posição dos profissionais da escola acerca do tema Educação Inclusiva e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica para o enfrentamento dessas necessidades.
- **Materiais e métodos:** Questionários; Roteiros de Observação; Filmagens; Fotografias; Aulas Teóricas e Práticas;
- **Período:** 2023 e 2024.

Informamos também que todos os cuidados serão tomados em observância a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que define e regulamenta diretrizes para realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Sendo só para o momento, reiteramos admiração, respeito e estima enquanto aguardamos deferimento oficial.

Atenciosamente,

João Sílvio Sabino Ferreira
Pesquisador


Guilherme Francisco do Carmo Bitarães Roldão
Diretor - MASP 12984878
E. E. São Vicente do Grama
Publicação MG
Ato Nº 02/2023
IOF 02/01/2023

Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes
Orientador da Pesquisa

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA

CARTA DE ANUÊNCIA

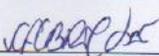
A Escola Estadual São Vicente do Grama, aceita o pesquisador João Sílvio Sabino Ferreira, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: “OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, que está sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes, cujo objetivo é: Diagnosticar quais são as condições educacionais especiais encontradas no cotidiano escolar, no que se refere à posição dos profissionais da escola acerca do tema Educação Inclusiva e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica para o enfrentamento dessas necessidades. Sabendo que pesquisa oferecerá riscos mínimos aos estudantes, entretanto, o participante poderá se ferir, lesionar, sentir algum incômodo ou mal-estar durante as aulas de Educação Física, ou ao responder aos questionários propostos, todavia, isso não comprometerá sua integridade. Caso aconteça algum imprevisto, o professor tomará as medidas necessárias para garantir a segurança dos estudantes. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nessa pesquisa, concordamos em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento desde que seja assegurado o que se segue:

- 1 – O cumprimento das determinações éticas das resoluções CNS. n°. 466/2012 e do ofício curricular n° 2/2021/CONEP/SECNS/MS;
- 2 – A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3 – No caso de não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deve apresentar a esta Instituição o parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao sistema CEP/CONEP.

Guilherme Francisco do Carmo Bitarães Roldão
 Diretor - MASP 12984878
 E E São Vicente do Grama
 Publicação MG
 Ato Nº 02/2023
 OF 02/01/2023

São Vicente do Grama, 27 de Novembro de 2023


 Diretor - Guilherme Francisco do Carmo Bitarães Roldão
 MASP: 12984878

Pesquisador: João Sílvio Sabino Ferreira
 (31)99564-5594/
 E-mail: joao.sabino@educacao.mg.gov.br

Orientador: Antônio Carlos Moraes
 (027) 98136-1010
 E-mail: moraes_2002@yahoo.com.br

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA ESCOLA ESTADUAL SÃO VICENTE DO GRAMA



E.E. São Vicente do Grama
Criação 20/04/50. Resolução Nº 6987/92. Portaria Nº 333 de 05/03/1993. Decreto Nº 43.739 de 05/02/2004 Rua Getúlio Vargas, 41 Centro - São Vicente do Grama. Jequeri- 35398-000 –Minas Gerais.

São Vicente do Grama/Jequeri – MG, 27 de Novembro de 2023

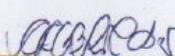
À

João Sílvio Sabino Ferreira

Em resposta a solicitação de realização da pesquisa: “OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, nos anos de 2023 e 2024, e ciente que a pesquisa oferecerá riscos mínimos aos estudantes, entretanto, o participante poderá se ferir, lesionar, sentir algum incômodo ou mal-estar durante as aulas de Educação Física, ou ao responder aos questionários propostos, todavia, isso não comprometerá sua integridade. Caso aconteça algum imprevisto, o professor tomará as medidas necessárias para garantir a segurança dos estudantes. **AUTORIZAMOS** a realização da pesquisa em nossa unidade de ensino, com nossos alunos do Ensino Fundamental II, para especificamente, a confecção da dissertação do mestrando João Sílvio Sabino Ferreira sob orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes.

Atenciosamente,

Guilherme Francisco do Carmo Bitarães Roldão
Diretor - MASP 12984878
E. E. São Vicente do Grama
Publicação MG
Ato Nº 02/2023
JOF 02/01/2023

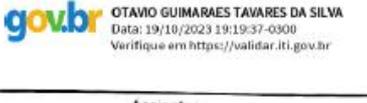

Diretor: Guilherme Francisco do Carmo Bitarães Roldão
MASP: 12984878

ANEXO D – FOLHA DE ROSTO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA COM SERES HUMANOS

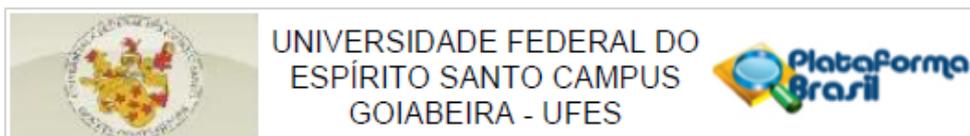


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 90			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOAO SILVIO SABINO FERREIRA			
6. CPF: 103.649.956-10		7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Antônio Xavier de Toledo Centro Casa SERICITA MINAS GERAIS 35368000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 31995645594	10. Outro Telefone:
		11. Email: joao.sabino@educacao.mg.gov.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 19 / 10 / 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO		13. CNPJ: CNPJ: 32.479.123/0001-43	
14. Unidade/Orgão: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo			
15. Telefone: (27) 4009-2636		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Otávio Guimarães Tavares da Silva		CPF: 847.176.457-15	
Cargo/Função: Diretor do CEFD/UFES			
Data: 19 / 10 / 2023		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Pesquisador: JOAO SILVIO SABINO FERREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75087423.1.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.691.722

Apresentação do Projeto:

Este estudo está caracterizado como pesquisa-ação, pois tem como objetivo oferecer aos participantes e pesquisadores os recursos necessários para abordar de forma mais eficaz os problemas que confrontam, por meio de uma ação transformadora. O estudo será desenvolvido na Escola Estadual "São Vicente do Grama", situada no distrito de São Vicente, no município de Jequeri, no Estado de Minas Gerais, pertencente a Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova. A escola atende cerca de 300 alunos, sendo turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso Técnico. O público-alvo da pesquisa serão as turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º anos).

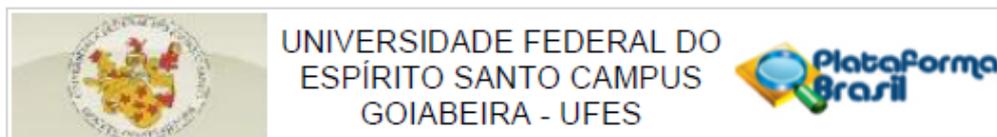
Objetivo da Pesquisa:

Com o objetivo de "Diagnosticar quais são as condições educacionais especiais encontradas no cotidiano escolar", o pesquisador pretende "desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica no que se refere à posição dos profissionais da escola acerca do tema Educação Inclusiva."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entre os benefícios, a pesquisadora destaca haverá "aquisição de conhecimentos sobre a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais, respeito e conhecimento sobre as diversas deficiências, melhor prática da cultura corporal de movimento, vivência de jogos, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.691.722

peçoal, respeito às regras, autonomia, além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos, que possuam valores éticos e com condições de exercer atitudes responsáveis como sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária..”

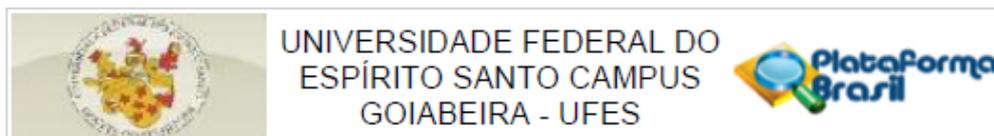
Entre os riscos potenciais da pesquisa, destaca o pesquisador: “Os riscos em participar do estudo são baixos, entretanto o participante pode se machucar ou sentir algum desconforto nas aulas de educação física, tendo a intervenção do professor neste momento para atendê-lo.”. Atendendo a um pedido feito anteriormente, o pesquisador, nesta reapresentação do protocolo, informa que a pesquisa envolverá estudantes com deficiência ou necessidades específicas, mas a abordagem será feita a esses estudantes da mesma forma como será feita com os/as demais estudantes, levando, por certo, em consideração, as especificidades de cada pessoa com deficiência, no momento da solicitação de preenchimento do formulário de perguntas. Há a informação de que as fases da pesquisa serão filmadas e fotografadas, mas há também a informação de que serão tomados os cuidados éticos na divulgação da pesquisa (esse pedido de autorização consta dos termos de consentimento e assentimento). Os materiais audiovisuais gerados serão salvos em mídia física não conectada à internet pelo pesquisador até o fim da pesquisa (recomendamos que esse resguardo se mantenha por pelo menos mais cinco anos após a defesa da dissertação).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem um potencial de contribuição social muito grande e traz uma grande contribuição para os estudos sobre Educação Inclusiva. Isso é particularmente interessante, porque ressalta um dos importantes fatores para a formação de professores de educação física, tão importante para o campo do saber e da prática profissional dos estudantes e profissionais da área.

O estudo será desenvolvido na Escola Estadual “São Vicente do Grama”, situada no distrito de São Vicente, no município de Jequeri, no Estado de Minas Gerais, pertencente a Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova. A escola atende cerca de 300 alunos, sendo turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso Técnico. Os sujeitos da pesquisa serão, em um primeiro momento, os profissionais da Educação da escola que serão abordados individualmente e depois passarão por uma dinâmica em grupo. Para realização do diagnóstico com os professores da escola, sobre as necessidades especiais, encontradas no cotidiano escolar para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. Serão aplicados questionários, contendo questões de resposta aberta que permitirão ao professor construir a resolução com suas próprias palavras e questões de resposta fechada, nas

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



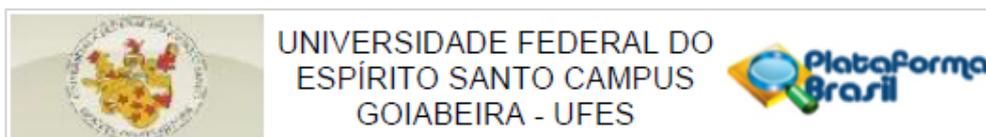
Continuação do Parecer: 6.691.722

quais o professor apenas seleciona uma opção (dentre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Ele deverá ser respondido presencialmente, contando com a presença do professor-pesquisador que mediará a ação. A aplicação dos questionários ocorrerá, durante as reuniões de Módulo II que acontecem na escola. Inicialmente, será realizada uma roda de conversa para apresentação do projeto aos professores que participarão da pesquisa, seguido da aplicação do primeiro questionário. Em um segundo momento, após análise e tabulação dos resultados, ocorrerá a devolutiva com a apresentação dos dados levantados para os participantes da pesquisa. Nessa oportunidade, haverá a construção de sugestões para enfrentamento dessas necessidades encontradas no nosso cotidiano escolar. Para realizar o planejamento das ações de desenvolvimento da intervenção pedagógica, utilizar-se-á dos dados coletados nos questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa, juntamente com as sugestões de enfrentamento construídas nesses encontros. Após sua construção e apresentação aos participantes da pesquisa na Reunião de Módulo II, buscar-se-á sua validação e o acolhimento de novas sugestões. O desenvolvimento dessa proposta se dará no período de um (1) Bimestre escolar, o qual, é constituído por vinte (20) aulas de Educação Física. Sua aplicação, abará os estudantes das turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º anos). A avaliação ocorrerá em duas etapas distintas, sendo elas: avaliação diagnóstica e avaliação formativa. A primeira possibilitará ao professor identificar os conhecimentos dos estudantes a respeito do tema tratado, possibilitando a adequação do trabalho às características e conhecimentos prévios dos alunos público-alvo da pesquisa. A segunda vai demonstrar as principais fragilidades na relação do estudante com os métodos de aprendizagem, favorecendo o entendimento do professor diante dos objetivos alcançados e do insucesso, ainda proporcionará a coleta de dados para reorientar o processo de ensino aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- folha de rosto: é apresentada e assinada pelo diretor do CEFD, Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva
- carta de anuência: é apresentada e está assinada pelo diretor da Escola Estadual São Vicente do Grama, localizada em Jequeri, MG
- o TCLE: está em linguagem acessível e de acordo com as orientações, dado que será aplicado apenas a maiores de 18 anos. Todas as demais informações importantes e relevantes estão presentes ([não] custo; riscos; benefícios; garantias de ressarcimento, se for o caso; garantias de buscar indenização em caso de dano, se for o caso; garantias de desistir em qualquer tempo da

Endereço:	Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN		
Bairro:	Goiabeiras	CEP:	29.075-910
UF:	ES	Município:	VITORIA
Telefone:	(27)3145-9820	E-mail:	cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.691.722

pesquisa; tempo de duração; contatos do pesquisador e do CEP).

- TALE: está em linguagem acessível e de acordo com as orientações, dado que será aplicado apenas a maiores de 18 anos. Todas as demais informações importantes e relevantes estão presentes ([não] custo; riscos; benefícios; garantias de ressarcimento, se for o caso; garantias de buscar indenização em caso de dano, se for o caso; garantias de desistir em qualquer tempo da pesquisa; tempo de duração; contatos do pesquisador e do CEP).

- os cronogramas estão idênticos e manifestam o compromisso de que a pesquisa vai se realizar apenas após aprovação deste CEP.

Recomendações:

Os materiais audiovisuais gerados serão salvos em mídia física não conectada à internet pelo pesquisador até o fim da pesquisa. Recomendamos que esse resguardo se mantenha por pelo menos mais cinco anos após a defesa da dissertação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

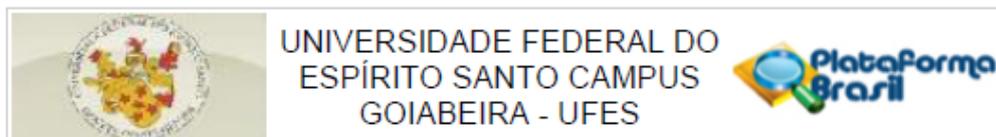
Não há pendências.

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_P ROJETO_2221852.pdf	20/02/2024 08:00:42		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2221852.pdf	07/02/2024 12:11:24		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/02/2024 12:09:36	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/02/2024 12:09:36	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2221852.pdf	31/01/2024 09:26:18		Aceito
Outros	Alteracoes_no_Projeto.pdf	31/01/2024 09:24:47	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Outros	Alteracoes_no_Projeto.pdf	31/01/2024 09:24:47	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Postado
Cronograma	Cronograma.pdf	31/01/2024 09:17:12	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	31/01/2024	JOAO SILVIO	Postado

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.691.722

Cronograma	Cronograma.pdf	09:17:12	SABINO FERREIRA	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/01/2024 09:16:30	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/01/2024 09:16:30	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2221852.pdf	21/01/2024 23:05:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/01/2024 23:04:09	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/01/2024 23:04:09	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Postado
Cronograma	Cronograma.pdf	08/01/2024 14:00:14	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/01/2024 14:00:14	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Postado
Outros	Autorizacao_de_Pesquisa.pdf	27/11/2023 12:13:43	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	27/11/2023 12:12:11	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Outros	Pedido_de_Pesquisa.pdf	27/11/2023 12:10:42	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	25/11/2023 19:13:48	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	25/11/2023 18:30:22	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/11/2023 18:29:08	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	20/10/2023 10:05:07	JOAO SILVIO SABINO FERREIRA	Aceito

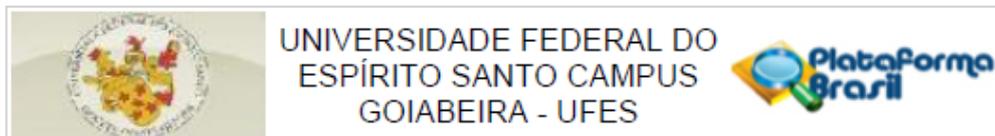
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.691.722

VITORIA, 07 de Março de 2024

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: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com