UNESP-UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia "Júlio de Mesquita Filho"
Campus de Presidente Prudente – SP

ANA PAULA VILELA

PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA TODOS: Vivenciando a inclusão invertida

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2024

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

ANA PAULA VILELA

PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA TODOS: Vivenciando a inclusão invertida

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Rogério Romero

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2024

V699p

Vilela, Ana Paula

Práticas Corporais Inclusivas na Educação Física Para Todos : Vivenciando a inclusão invertida / Ana Paula Vilela. -- Presidente Prudente, 2024

182 p. : fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Dr. Luiz Rogério Romero

1. Educação Física Escolar. 2. Educação Física Inclusiva. 3. Esportes de rede. 4. Inclusão Invertida. 5. Políticas Públicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PRÁTICAS CORPORAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA TODOS: Vivenciando a inclusão invertida

AUTORA: ANA PAULA VILELA

ORIENTADOR: LUIZ ROGERIO ROMERO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. LUIZ ROGERIO ROMERO (Participaçao Virtual)
PROEF EM REDE NACIONAL / Unesp/FCT - Câmpus de Presidente Prudente

Prof. Dr. PAULO ROBERTO BRANCATTI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. JOAO PAULO CASTELETI DE SOUZA (Participaçao Virtual)
Educação e Ciência do Comitê Paralímpico Brasileiro / Comitê Paralímpico Brasileiro

Presidente Prudente, 21 de março de 2024

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIZ ROGERIO ROMERO
Data: 22/03/2024 17:28:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dedico essa dissertação a minha família, minhas filhas amadas Maria Eduarda, Alícia e ao meu esposo Marcelo, que por inúmeras vezes sentiram minha ausência, mas me incentivaram na busca de um sonho que parecia muito distante.

AGRADECIMENTOS

A Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Agradeço primeiramente a Deus que durante todo o percurso esteve presente, os desafios foram grandes, mas ele mesmo nos momentos mais difíceis e de fraqueza se fez presente, mostrando que embora eu não tivesse controle de tudo, os desafios vividos eram para me mostrar que ele sempre estaria ao meu lado, me ensinando a superar todos os obstáculos que surgia.

Ao ProEF por me possibilitar através da disciplina Escola, Educação Física e Inclusão refletir acerca de um ambiente escolar acolhedor que não exclua e sim fomente a equidade, assim como a disciplina Escola, Educação Física e Planejamento que possibilitou a reflexão sobre a Educação Física Escolar como parte da escola, não como uma disciplina a parte, trabalhando colaborativamente para a melhoria da educação.Os conhecimentos trazidos por vezes motivaram a seguir a caminhada, que é árdua, mas nunca solitária, após 22 anos lecionando meus conhecimentos puderam ser acolhidos e ampliados, sem dúvida não sairei da mesma forma que entrei.

Todo conhecimento adquirido fortaleceu e direcionou para uma prática pedagógica que atendesse a Todos, que entendesse que a escola republicana é para todos e para cada um.
Aos amigos do ProEF, especialmente ao Fábio e Nathalia, as minhas colegas de trabalho Sabrina e Jaqueline e a minha amiga e parceira de trabalho Valéria que com seus conhecimentos me ensina todos os dias a buscar a equidade e valorizar as diferenças, vocês foram fundamentais na conclusão dessa jornada.

Aos meus queridos alunos da EE " Profª Benedita Nair Xavier Vedovello" que me motivam e me ensinam a cada dia a não desistir da busca da " Escola para Todos", escola que não é a ideal, mas sim a de direito de todos os estudantes .

Ao meu orientador Luiz Rogério Romero, por todo conhecimento compartilhado, pelo engajamento em todas as partes do processo e principalmente por ser esse orientador sábio, que transmitia serenidade em momentos de inquietação da minha parte. Meu muito Obrigada!

Aos meus pais Paulo e Maria que sempre me incentivaram a procurar caminhos diferentes dos que tinham vivido, mesmo sem concluir a Educação Básica, tendo apenas o

antigo primário sempre lutaram e rezaram para que seus filhos tivessem vidas menos sofridas e com mais conhecimento, obrigada pela educação e pelo apoio nos diferentes momentos da minha vida.

Ao meu esposo Marcelo que, mesmo sentindo minha ausência foi sempre paciente e compreensivo e por vezes assumiu a responsabilidade das tarefas de casa, foi mãe e pai ao mesmo tempo para que eu pudesse me dedicar aos estudos. As minhas filhas amadas Maria Eduarda e Alícia que, certamente sentiram minha falta nos filmes, nos passeios, nas refeições nas brincadeiras, nos momentos da tarefa de casa e na hora de dormir, espero que me perdoem.

Agradeço as pessoas dos diferentes grupos nas quais eu convivo, a aprendizagem se fez e faz a todo o momento, e suas contribuições permitiram que esse momento se fizesse possível.

"O homem se torna muitas vezes o que ele próprio acredita que é. Se insisto em repetir para mim mesmo que não posso fazer uma determinada coisa, é possível que acabe me tornando realmente incapaz de fazê-la. Ao contrário, se tenho a convicção de que posso fazê-la, certamente adquirirei a capacidade de realizá-la, mesmo que não a tenha no começo."

(MAHATMA GANDHI)

RESUMO

Com a recente implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, inquietações surgiram sobre a concepção de Escola Integral e da Educação Física Escolar trazida na perspectiva da Educação Inclusiva. Reconhecer a função social do componente curricular Educação Física Escolar em seus momentos na história foi ferramenta necessária para entender onde estamos e como podemos contribuir para o desenvolvimento de Políticas Públicas que atendam a todos e a cada um. Os diferentes tempos históricos produziram culturas que estão arraigadas na sociedade. Desse modo, compreendemos que a Educação Física Escolar pode contribuir nessa transformação social e cultural. Este componente curricular obrigatório na Educação Básica e que integra a proposta político-pedagógica da escola, tem o grande desafio de organizar e sistematizar o processo pedagógico de diferentes práticas corporais com os propósitos da escola, ou seja, a escola justa, democrática e republicana. Desse modo, o objetivo deste estudo foi analisar as legislações que orientam as Políticas Públicas voltadas para a Educação e Educação Física Inclusiva (para todos) e elaborar um produto educacional no formato de uma sequência didática em parceria com estudantes do 8º ano - Séries finais do Ensino Fundamental - a partir da inclusão invertida como estratégia. Buscamos as Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva (Para Todos), no sentido de entender quais são os caminhos a percorrer para garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Apresentamos ainda, reflexões trazidas colaborativamente do percurso das aprendizagens. Especificamente, foi produzida uma Unidade Didática sobre o esporte de rede Voleibol e o Voleibol Paralímpico, com o propósito de realizar a inclusão invertida e a equidade. A organização utilizada para desenvolver a pesquisa foi a qualitativa e como método a pesquisa participante, de forma que o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e o objeto da pesquisa. A técnica para a coleta de dados foi a observação participante. A partir da análise de categorias de codificação simples, os dados coletados foram transcritos, revistos e sistematizados. Dentre os resultados, ressaltamos que a intencionalidade pedagógica inseridas nos planos de aula pode auxiliar e proporcionar ambiente inclusivo. Destacamos ainda, que a ação educativa, ou seja, os conhecimentos sobre o que ensinar, sobre como ensinar e principalmente, sobre quem aprende e para que ensinamos, auxilia no desenvolvimento de práticas corporais inclusivas. Os relatos trazidos pelos estudantes descrevem a relação com as oito dimensões do conhecimento apresentadas no Currículo Paulista, protagonismo dos estudantes, construção de valores, ou seja, conceitos atitudinais que podem promover mudanças nas diferentes concepções históricas de Segregação, Integração e Inclusão. Por outro lado, ao analisar as diretrizes que norteiam a Educação Física, identificamos limitações quanto às informações sobre as deficiências no sentido de caracterizá-las, o que pode fragilizar o oferecimento de orientações e adaptações curriculares aos professores que possam garantir a equidade e o avanço de todos os estudantes na passagem da integração para a inclusão.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação Física Inclusiva. Esportes de rede. Inclusão Invertida. Políticas Públicas. Dimensões do conhecimento.

ABSTRACT

With the recent implementation of the National Common Curriculum Base and the São Paulo Curriculum, concerns have arisen about the concept of Comprehensive School and School Physical Education from the perspective of Inclusive Education. Recognizing the social function of the curricular component School Physical Education in its moments in history was a necessary tool to understand where we are and how we can contribute to the development of Public Policies that serve everyone. The different historical eras have produced cultures that are ingrained in society. In this way, we understand that School Physical Education can contribute to this social and cultural transformation. This compulsory curricular component in Basic Education, which is part of the school's political-pedagogical proposal, has the great challenge of organizing and systematizing the pedagogical process of different bodily practices with the purposes of the school, in other words, a fair, democratic and republican school. Thus, the aim of this study was to analyze the legislation that guides public policies aimed at education and inclusive physical education (for all) and to develop an educational product in the form of a didactic sequence in partnership with 8th grade students - final grades of elementary school - using inverted inclusion as a strategy. We looked at public policies aimed at Inclusive Education (For All), to understand the paths that need to be taken to guarantee the learning rights of all students, with or without disabilities. We also present collaborative reflections on the learning process. Specifically, a Teaching Unit was produced on the network sport of Volleyball and Paralympic Volleyball, with the aim of achieving inverted inclusion and equity. The organization used to develop the research was qualitative and the method was participant research, so that the researcher is both the subject and the object of the research. The data collection technique was participant observation. Based on the analysis of simple coding categories, the data collected was transcribed, reviewed and systematized. Among the results, we emphasize that the pedagogical intentionality embedded in the lesson plans can help and provide an inclusive environment. We also highlight that educational action, i.e. knowledge of what to teach, how to teach and, above all, who learns and what we teach for helps to develop inclusive body practices. The students' reports describe the relationship with the eight dimensions of knowledge presented in the São Paulo Curriculum, student protagonism, the construction of values and, in other words, attitudinal concepts that can promote changes in the different historical conceptions of Segregation, Integration and Inclusion. On the other hand, when we analyzed the guidelines that guide Physical Education, we identified limitations in terms of information about disabilities in the sense of characterizing them, which can weaken the provision of guidelines and curricular adaptations to teachers that can guarantee equity and progress for all students the transition from integration to inclusion.

Keywords: School Physical Education. Inclusive Physical Education. Network sports. Inverted Inclusion. Public policies. Dimensions of knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Linha do Tempo- Pessoas com deficiência-Luta por direitos 35
Quadro 2 – Concepções e temáticas acerca da Educação Física durante o período de 1920 a 2000 59
Quadro 3 - As unidades temáticas e os objetos de conhecimento na BNCC- Anos Finais..... 85
Quadro 4 -As Habilidade na BNCC- Anos Finais- 6° e 7º anos 86
Quadro 5 - As Habilidade na BNCC- Anos Finais- 8° e 9º anos 87
Quadro 6 - As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do Currículo Paulista- Anos Finais- 6º ao 9º anos 91
Quadro 7 - Quadro comparativo de Habilidades da BNCC e do Currículo Paulista- Anos Finais- 6º ao 9º anos 96
Quadro 8 - Unidade didática desenvolvida com estudantes do 8º ano 97
Quadro 9-Sequência das atividades propostas nas orientações curriculares, caderno do professor e estudante Currículo Paulista- Anos Finais- 8º ano 99
Quadro 10 -Unidade didática desenvolvida com estudantes do 8º ano 102
Quadro 11 -Fases daanálise 107
Quadro 12 – Lista de códigos do documento 108
Quadro 13 -Categorias de análises com os respectivos códigos 109
Quadro 14 -Categorias e subcategorias para discussão dos resultados 110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Segregação 58
Figura 2- Integração 58
Figura 3- Inclusão. 58
Figura 4- A Matriz de Flexibilização 62
Figura 5- Dimensões do Conhecimento da Educação Física 84
Figura 6 - Ação pedagógica ou ação educativa não fragmentada 100
Figura 7- Ação pedagógica ou ação educativa 101
Figura 8- Equipes reunidas durante o jogo cooperativo-Volençol 114
Figura 9- Equipes reunidas durante o jogo Voleibol na cadeira 115
Figura 10- Equipes reunidas durante o jogo Voleibol 121
Figura 11 - Vivência do voleibol na cadeira de rodas 122
Figura 12- Vivenciando a inclusão invertida 123
Figura 13- Vivenciando o voleibol sentado 124
Figura 14- Apresentação dos trabalhos 124
Figura 15- Apresentação dos trabalhos 125
Figura 16- Apresentação dos trabalhos 126
Figura 17- Diagnóstica inicial dos estudantes 131
Figura 18- Diagnóstica Inicial 133
Figura 19- Avaliação da aula 133
Figura 20- Avaliação da aula 134
Figura 21- Roda de Conversa 134
Figura 22- Vivência com bexigas 138
Figura 23- Vivência em duplas 138
Figura 24-Vivência do Voleinçol, voleibol colaborativo 140
Figura 25- Conhecendo as regras básicas do voleibol, vivenciando jogos com algumas regras oficiais e elaboradas pelos estudantes 141
Figura 26- Prática do jogo de voleibol adaptado com materiais alternativos 143
Figura 27- Prática do Voleibol sentado 144
Figura 28- Vivência do voleibol na cadeira de rodas 145
Figura 29- Vivenciando a acessibilidade 149
Figura 30- Pesquisa dos estudantes sobre os direitos de todos os cidadãos 150
Figura 31- Jogos Escolares- Futsal 2º bimestre 155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADM	Associação de Deficientes Motores de Pernambuco
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AIPC	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Educação Física Adaptada
FCD	Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes
GOE	Gerente de Organização Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEESP	Jogos Escolares do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCD	Pessoa com deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SAFE	Sequencial, ativo, focado e explícito.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA NA PÓS **15**
1 INTRODUÇÃO **17**
1.1Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais 21
1.2 Objetivo Geral 28
1.3 Objetivos Específicos 28
2 PERCURSO INVESTIGATIVO **29**
2.1 Universo da Pesquisa 29
2.2 Sobre o cenário da Pesquisa 29
2.3 Participantes 30
2.3.1 Trajetória da professora no estado 31
2.4 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados 31
2.5 Procedimentos de análise de dados 33
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO **34**
3.1 Políticas Públicas Inclusivas 34
3.2 Educação Física Escolar Inclusiva 50
3.3 Currículo e Escola 63
3.3.1 Educação Básica e Componente Curricular Educação Física 69
3.3.2 Competências Específicas de Linguagens Para o Ensino Fundamental 75
3.4 A Base Nacional Comum Curricular e Educação 77
3.4.1 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos De Conhecimento e Habilidades 84
3.5 Currículo Paulista e o componente curricular da Educação Física 89
3.5.1 Arranjos Curriculares, Diálogo com o Projeto Político Pedagógico da Escola 97
3.6 Unidade Didática Colaborativa 102
3.7 Vivenciando uma Unidade Didática Colaborativa 110
3.7.1 Construção do Ambiente Inclusivo 110
3.8 Dimensões do Conhecimento da Educação Física 126
3.8.1 Aprender Sobre- Saberes Conceituais 128
3.8.2 Saber Fazer- Procedimentais 135
3.8.3 Saber Ser e Conviver - Atitudinais 146
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS **153**
5 REFERÊNCIAS **156**
6 APÊNDICES **166**

TRAJETÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Sempre gostei muito de ampliar meus conhecimentos, acredito que cada pessoa, cada docente é também responsável pela sua própria aprendizagem.

Conheci o ProEF através do professor André Luís Ruggiero Barroso quando este a pedido da Secretaria de Educação veio à cidade de Mogi Guaçu dialogar com os professores sobre a BNCC na Formação de Professores.

Na primeira edição do ProEF em 2018 inscrevi-me para o polo de Rio Claro, fui classificada, mas não consegui assumir a vaga, minha classificação não ficou entre as 19, não foi suficiente para assumir a vaga.

Na segunda edição do ProEF, não prestei, tentei novamente para a 3ª turma, sendo classificada em 17º, porém as vagas para Rio Claro haviam diminuído, passando de 19 para 11 vagas.

No entanto, ao acessar minha caixa de entrada, meus e-mails, deparei-me com um e-mail da UNESP- Campus de Presidente Prudente – SP, e este perguntavam se gostaria de assumir uma das vagas no polo de Presidente Prudente, que não fora preenchida pelos professores que indicaram a UNESP de Presidente Prudente.

Inicialmente fiquei bastante reflexiva, pois Presidente Prudente fica a 562 km de Mogi Guaçu, o que resultaria em aproximadamente seis ou 7 horas de viagem da minha cidade. E isso certamente dificultaria minha participação nas aulas presenciais.

Contudo decidi enfrentar esse desafio, assumindo a vaga. Quando as aulas presenciais começaram, solicitei ao coordenador do polo o Prof. Dr. Luiz Rogério Romero que também é meu orientador, à possibilidade de realizá-las em Rio Claro, e partir de análise foi autorizado.

Sou eternamente grata ao Prof. Dr. Luiz Rogério Romero, pois humanamente entendeu e me ajudou nessa caminhada, este percurso só foi possível porque pessoas como ele estão engajadas em disseminar e compartilhar seus conhecimentos.

As aulas presenciais foram realizadas junto aos estudantes de Rio Claro e São Carlos, eu, Fábio, Nathalia e Ana Maria fomos acolhidos nos diferentes grupos e tivemos o privilégio de conhecer pessoas maravilhosas, nosso grupo do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

também nos possibilitou interagir e conhecer nossos colegas de Prudente por chamadas de vídeo, mas infelizmente pela distância não nos conhecemos.

O ProEF é um programa de atualização profissional, de caráter inovador que dissemina novas e boas práticas, através deste, em especial da disciplina Escola, Educação Física e Inclusão pude refletir acerca da história da Educação e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nesta disciplina pude perceber o quanto o ambiente escolar deve ser acolhedor, este deve incluir e não excluir, fomentando a equidade.

Outra disciplina que ajudou no avanço das aprendizagens foi a Escola, Educação Física e Planejamento, refletir acerca do papel da Educação Física no ambiente escolar possibilitou entender que a Educação Física Escolar faz parte da escola, não como uma disciplina a parte, mas de um todo este deve trabalhar colaborativamente para a melhoria da educação. Os conhecimentos trazidos por vezes motivaram a seguir a caminhada, que é árdua, mas nunca solitária, após 22 anos lecionando meus conhecimentos puderam ser acolhidos e ampliados, sem dúvida não sairei da mesma forma que entrei. Leciono há 18 anos na mesma Unidade Escolar, escola periférica e com muitas demandas sociais que por vezes são ignoradas. Entender o papel da Educação Física no ambiente escolar fez todo sentido, entender qual o propósito da cultura corporal de movimento e da escola justa e democrática foi o estímulo para continuar a trajetória.

As aulas presenciais sempre muito bem planejadas pelos docentes de Rio Claro e São Carlos foram momentos de análise que pudemos estabelecer relações entre teoria e prática, a diversidade na trajetória dos estudantes foi outro fator que contribui no avanço das aprendizagens.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, meu orientador Prof. Dr. Luiz Rogério Romero sempre auxiliou na construção dos textos, direcionando as melhores leituras e os caminhos que deveria seguir, outro momento importante foram às orientações que me deu na hora de acessar a Plataforma Brasil, me ajudou no passo a passo, momento muito importante e precioso.

Os diálogos estabelecidos no AVA foram importantes na construção do conhecimento, muitas indagações eram feitas permitindo refletir no trabalho na escola junto aos estudantes.

O ProEF é um programa que deveria se tornar Política Pública para todos, visto que amplia e auxilia professores e professoras a melhorar e refletir sobre sua prática diária.

1 INTRODUÇÃO

O caminho para uma Educação Física Inclusiva, assim como para uma Escola Inclusiva, é longo e cheio de desafios que só conseguiremos vencer se jogarmos todos num grande e único time, harmonizando os conflitos e tentando em equipe alcançar os objetivos. O primeiro passo é enxergar a atual paisagem e tentar aos poucos modificá-la. (Soller, 2005).

Para tratar da Educação Física para Todos na escola, considera-se importante contextualizar o processo histórico da luta da pessoa com deficiência no decorrer dos anos no mundo e na sociedade brasileira, assim como as principais transformações, ainda que de modo breve trazidos pelas politícas públicas e pelas diferentes leis.

A Declaração de Salamanca (1994) reafirma, como diretriz fundamental, o desafio da educação inclusiva lançado às escolas, objetivando acolher e ensinar a todos os estudantes, e assim, as Escolas Regulares e, consequentemente, os professores, têm sido requisitados para atender as mais variadas demandas da sociedade, o que requer conhecimento e metodologia próprios para a intervenção com cada clientela.(Seabra Júnior; Manzini, 2008).

Mediante a isso encontra-se os desafios que estão postos nos diversos segmentos da sociedade e quando tratamos da escola deparamos com a missão de desenvolver a criança e o estudante integralmente, como consta na Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Brasil, 1996).

Falar de inclusão na e da escola, é uma tarefa árdua e difícil, pois apesar de todos sentirmos que é chegada o momento da não-exclusão, da acolhida sincera, do afeto e do amor, as iniciativas ainda se mostram muito tímidas, uma vez que temos a percepção do que é preciso, mas não temos a ação. (Soller, 2005).

A ação é o movimento impresncindível, e para tal é preciso analisar , entender e valorizar a convivência na escola, relacionando-a com o processo histórico da inclusão escolar, mapeando e refletindo acerca das práticas educacionais que podem garantir o acesso e permanência dos estudantes na educação formal, na escola justa e democratica, no qual o objetivo é desenvolver competências e habilidades nos estudantes. (Brasil, 2018).

De acordo com o site Todos pela Educação (2023), este movimento está respaldado

por documentos oficiais tanto no âmbito internacional quanto nacional. No contexto internacional temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), a Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência (2006), a Declaração de Incheon (2015), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015) e no contexto brasileiro temos a Nova Constituição Federal de 1988 (artigo 206 e 208), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96 e a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI) de nº 13.146/15, onde estes estabelecem ações para promover a universalização, o acesso e permanência de todos na escola, com base na necessidade de alcançar a equidade.

A partir da Constituição Federal, promulgada em 1988, o governo brasileiro assumiu, oficialmente, o compromisso do oferecimento da educação para todos (capítulo III, artigo 208). A promulgação de marcos legais específicos para a inclusão, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2013) e a criação de espaços adaptados estruturalmente para atender as demandas da inclusão, propiciam, assim, aos educandos com necessidades especiais, o direito de frequentar a escola, que é um dos principais espaços sociais.

Diante das legislações apontadas, é possível dialogar com González e Fensterseifer (2010) que esboçam a reflexão acerca da escola na perspectiva democrática e republicana que consiste basicamente em tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos.

Como aponta Brayner (2008, p. 110), uma escola republicana e democrática é a escola que, aberta a todos, se propõe em restituir aquilo que ele chamou de “dívida política” (exclusão da participação das deliberações políticas).

Essa escola aberta a todos trazida por Brayner (2008, p. 110), é reforçada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) onde:

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (PNEEPEI,2008 p.5).

Desta maneira tem-se garantida a qualidade e permanência da Edudação trazida por várias leis que dão origem as diferentes politícas públicas e leis, sendo a Constituição Federal de 1988 uma importante lei que menciona em seu artigo 206 que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade;
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Desta forma para garantir que os estudantes tenham qualidade em sua ensinagem é necessário garantir que os profissionais que estão na escola hoje conheçam as leis e as políticas públicas voltadas para a Educação na perspectiva da Educação Inclusiva para assim construirem caminhos para uma prática pedagógica mais justa e igualitária.

E com tantas mudanças legais ocorrendo, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018), que é um documento planejado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e estabelecido em 2014 pelo Plano Nacional de Educação, documento que norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo Brasil indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, é víavel entender que o professor, como um agente transformador da realidade escolar, tem como algumas de suas atribuições “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (Brasil, 2018, p. 37).

Com a consolidação da BNCC (2018) o componente curricular da Educação Física Escolar na Educação Básica é inserida na área de linguagens e passa a ter as mesmas

responsabilidades dos demais componentes curriculares. Sua finalidade é formar indivíduos críticos, capazes de agir de forma autônoma no contexto da cultura corporal de movimento, além de contribuir para a formação de sujeitos políticos, fornecendo-lhes ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania. (González; Fensterseifer, 2010).

Nesse sentido, surge a preocupação ao analisar a história das propostas que orientaram ao longo do tempo os currículos educacionais para a área da Educação e da Educação Física Escolar. Percebe-se que existe uma sociedade que passou por mudanças, que é influenciada ao longo do tempo, mas que ainda não conseguiu consolidar as políticas públicas inclusivas, nem mesmo na Educação Física Escolar, que tem a seu favor uma poderosa ferramenta que é o patrimônio cultural desenvolvido por meio do movimento humano, fomentado e incentivado desde a aprovação da Carta Internacional da Educação Física e do Esporte pela Unesco, em 21 de novembro de 1978. Essa carta, em seu item 1.3 do 1º artigo, afirma que: "

> Oportunidades inclusivas, assistivas e seguras para a participação na educação física, na atividade física e no esporte devem ser disponibilizadas a todos os seres humanos, em especial crianças de idade pré-escolar, pessoas idosas, pessoas com deficiência e povos indígenas (ONU-UNESCO, 1978, p. 2).

Ao analisar o artigo nota-se que o respeito à diversidade cultural já é uma temática que adentra as nossas escolas desde 1978 e por isso o acesso à educação física e ao esporte deve ser assegurado a todos.

Frente ao trazido na Carta Internacional da Educação Física e do esporte (1978), precisamos favorecer quem mais precisa, para que assim não seja reforçada uma sociedade desigual e excludente.

Sassaki (1999) que conceitua que a inclusão social constitui em um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação para todos indica caminhos importantes a serem percorridos e considerados.

Sassaki (1999) defende que o conceito de inclusão é um processo, caminho que precisa ser consolidado em grande parte das escolas públicas, o que não exclui o fato de entender o processo histórico das diferenças entre os indivíduos, entre os conceitos da segregação, integração e inclusão, que por vezes se torna o entrave e dificulta um novo modelo de escola e de sociedade.

De certa forma as mudanças que se espera que aconteça na Escola para Todos é o aceite da Diversidade e a não reprodução das desigualdades do sistema educacional.

Dentro desse contexto, Cortella (1999) aponta para a necessidade de a escola contribuir na formação de sujeitos que transformem a sociedade em que vivem. A escola não pode negar o que existe e foi construído ao longo da história, mas também não pode reproduzir as desigualdades existentes, sendo que, para isso, conta com autonomia relativa, que possibilita influenciar e ser influenciada nas relações que estabelece com a sociedade.

Uma das tarefas dos professores consiste em criar um ambiente motivador, que gere o autoconceito positivo dos meninos e meninas, a confiança em sua própria competência para enfrentar os desafios que se apresentem em sala. (Zabala, 1998).

Diante disso espera-se que estudar colaborativamente com os estudantes fomentando práticas diferenciadas como a inclusão invertida possibilitando diferentes modos de ensinar e aprender.

1.1 Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais

Para, Azevedo (2003, p. 38) “política pública é tudo o que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (Souza, 2003, p. 13).

De acordo com Souza (2003), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Souza (2006, apud Mead, 1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

Segundo Rosa, Lima e Aguiar (2021, p.11) é necessário começar pelas definições que enfatizam o propósito das políticas na sociedade. Por que fazemos políticas públicas? Para promover mudanças sociais.

Política pública refere-se como entendido nas citações como as ações e decisões tomadas pelo governo para resolver problemas e atender às necessidades da sociedade como um todo. Essas políticas são projetadas e implementadas com base em objetivos específicos e visa alcançar resultados positivos em diversas áreas, como na educação, saúde, segurança, meio ambiente, economia entre outras.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 1º estabelece que:

> "A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal (...)". Assim, no Brasil, o sistema político está dividido em três esferas: União, Estados e Municípios, além do Distrito Federal (DF). A União, cada Estado, cada Município e o DF é considerado um ente político da República. (Brasil, 1988).

Nesse contexto, apenas o país como um todo, a República Federativa do Brasil, possui soberania. Entretanto, todos os entes das três esferas possuem autonomia político-administrativa, de forma que não possuem hierarquia entre si. De tal modo, a União não é superior aos Municípios.

Cada uma dessas esferas possui competências próprias definidas na Constituição. De modo geral, a União cuida de assuntos de interesse nacional e representa o Brasil internacionalmente. Os Estados preocupam-se com matérias atinentes a seus territórios e possuem competências residuais, ou seja, que não são da União nem dos Municípios. Os Municípios, por sua vez, concentram-se nos assuntos locais.

As Políticas Públicas podem ser desenvolvidas em diferentes níveis, desde o governo federal, os governos estaduais, os municipais e as organizações internacionais. Estas são elaboradas com base em diagnósticos e análises das necessidades e problemas da sociedade, levando em consideração fatores como recursos disponíveis, viabilidade e impacto esperado.

De acordo com Andrade (2019) a Constituição Federal de 1988 estabeleceu diretrizes para a efetivação das políticas públicas brasileiras, destacando-se o controle social por intermédio de instrumentos normativos e da criação de espaços institucionais que garantem a participação da sociedade civil no papel de fiscalização direta.

Andrade (2019) traz também que as políticas públicas se traduzem em conjuntos de ações, programas e decisões do poder público, com a participação direta ou indireta de entes

públicos ou privados, visando assegurar ou promover determinado direito social, assegurado constitucionalmente. (Andrade, 2019, p.303).

Souza (2023, p.36) ressalta que em vários países em desenvolvimento existe uma tentativa de implementar políticas públicas de caráter participativo.

Assim, as políticas públicas traduzem-se em conjuntos de ações, programas e decisões do poder público, com a participação direta ou indireta de entes públicos ou privados, visando assegurar ou promover determinado direito social, assegurado constitucionalmente.

Caldas (2008, p. 6) contribui quando traz que os atores que criam essas Políticas Públicas são:

> No processo de discussão, criação e execução das Políticas Públicas, encontramos basicamente dois tipos de atores: os "estatais" (oriundos do Governo ou do Estado) e os "privados" (oriundos da Sociedade Civil). Os atores estatais são aqueles que exercem funções públicas no Estado, tendo sido eleitos pela sociedade para um cargo por tempo determinado (os políticos), ou atuando de forma permanente, como os servidores públicos (que operam a burocracia. (Caldas, 2008, p. 8).

Os atores privados (sociedade civil) são os que não possuem ligação direta com o setor administrativo do Estado, são eles:

> • A imprensa.
> • Os centros de pesquisa.
> • Os grupos de pressão, os grupos de interesse e os lobbies.
> • As Associações da Sociedade Civil Organizada (SCO).
> • As entidades de representação empresarial.
> • Os sindicatos patronais.
> • Os sindicatos de trabalhadores.
> • Outras entidades representativas da Sociedade Civil Organizada (SCO) (Caldas, 2008, p. 9).

Souza (2023) traz que apesar do reconhecimento de que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo.

A Constituição de 1988 consolidou diversos direitos e estabeleceu a participação do cidadão na formulação, implementação e controle das políticas públicas, por intermédio de diversos institutos onde:

> As políticas públicas assumiram, ao longo do tempo, importância cada vez mais expressiva no desenvolvimento do Estado e na vida dos indivíduos, envolvendo ao mesmo tempo a ação governamental e o processo jurídico-institucional de construção da decisão política. Trata-se de ações que buscam assegurar direitos de cidadania, consagrados nas Constituições modernas ou que se afirmam em razão do reconhecimento da sociedade e dos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas e comunidades. Nesse sentido, enquanto ramo da ciência política, o campo das políticas públicas preocupa-se em compreender como e por que os governos optam por determinadas ações. (Andrade, 2019, p.303).

Ao afirmar que o objetivo das políticas públicas é assegurar direitos de cidadania, estamos trazendo o direito na melhora da qualidade de vida das pessoas, e esse direito deve ser constatado em todos os setores da esfera pública e quando adentramos nas escolas nos deparamos com as Políticas Públicas Educacionais.

Oliveira (2010, p.93-99) traz contribuições acerca de o que de fato significa políticas públicas educacionais, quais são as suas dinâmicas atuais e quais são os fenômenos que influenciam na sua decisão:

> Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Portanto, entende-se políticas públicas educacionais como às diretrizes, decisões, programas ou ações propostas pelas diferentes administrações do Estado brasileiro, federal, estadual e municipal, promovendo a melhoria da educação, garantindo o direito de aprendizagem dos estudantes assim como seus os avanços nas diferentes etapas da Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988 documento maior que estabelece os princípios e diretrizes gerais para a organização e funcionamento do Estado brasileiro, no que diz respeito à educação, dedica um capítulo específico, o capítulo III, do título VIII, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, este abrande dos artigos 205 ao 214.

A Constituição Federal estabelece em seu Artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Brasil, 1988).

Além disso, a educação deve ser promovida de forma igualitária, com garantia de acesso e permanência, valorizando a diversidade cultural, regional e étnico- racial.

Ainda tratando das questões relacionadas ao ensino e dever deste pelo Estado e família, vejamos o artigo 206 da Constituição. (Brasil, 1988):

> Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII – garantia de padrão de qualidade;
> VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

No artigo 208, inciso I a Constituição Federal aborda os deveres que o Estado possui com a educação escolar pública, traz questões relativas à obrigatoriedade e gratuidade da educação básica destinada à população brasileira.

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988).

No inciso III, se apresenta como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Deste modo a nova Constituição Federal, conhecida como "Constituição Cidadã", abandonou, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência em termos constitucionais que era a Emenda nº 12 de 1978 conhecida como "Emenda Thales Ramalho" onde era assegurada aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica:

> Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica e especialmente mediante:
> I-educação especial e gratuita:
> II- assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
> III-proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
> IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (Brasil, 1978).

De acordo com Lanna e Martins (2010), Messias Tavares era militante da FCD e coordenador da Onedef na época da Constituinte trouxe que esta emenda foi gestada em Pernambuco, em discussões entre a Associação de Deficientes Motores de Pernambuco (ADM), a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD) e o deputado Thales Ramalho, que possuía uma deficiência física por sequela de um acidente vascular cerebral.

Na Nova Constituição, o movimento das pessoas com deficiência teve uma grande vitória, conseguiu superar a segregação presente nos termos do artigo 49 da Constituição Federal de 1978, onde a Emenda Constitucional n º 12, de 1978 trazia um artigo único que era assegurar apenas melhoria de sua condição social.

A partir da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, encontramos algumas Políticas Públicas que trazem a tentativa de democratizar o acesso e a participação da Pessoa com deficiência na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) de 1996, que surgiu oito anos após a Constituição Brasileira de 1988 foi promulgada e levanta discussões sobre o sistema educacional e a garantia da Educação para Todos no capítulo V- Da Educação Especial traz:

> Art. 58. 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.
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do capu**t** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.
> art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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.
> Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.
> Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.
> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
> Parágrafo único. O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Brasil, 1996).

A LDB (1996) é uma importante ferramenta de reflexão, a partir dela pode-se dialogar sobre a responsabilização da sociedade e dos órgãos públicos que fazem políticas públicas.

Segundo o site da Fundação Fernando Henrique Cardoso (2021) a educação no Brasil tem presença obrigatória em planos de governo, discursos e campanhas, existe um consenso

crescente sobre a importância da educação como base para o desenvolvimento do país, da sociedade e de cada indivíduo.

O maior desafio ainda tem sido trazer as ideias e conceitos para a prática e promover avanços consistentes na educação, após a ditadura militar, as organizações da sociedade civil ligadas à educação se organizam para conseguir mais recursos para a educação pública, para torná-la um instrumento de redução de desigualdades sociais e regionais fortalecendo e garantindo a liberdade de ensino aprendizagem. (Fundação Fernando Henrique Cardoso, 2021).

1.2 Objetivo Geral

Analisar as legislações que orientam as Políticas Públicas voltadas para a Educação e Educação Física Inclusiva (para todos) e elaborar uma sequência didática colaborativa em parceria com estudantes do 8º ano B - Séries Finais do Ensino Fundamental - a partir da inclusão invertida como estratégia.

1.3 Objetivos Específicos

- Descrever as mudanças identificadas nas Políticas Públicas Educacionais Inclusivas;

- Analisar e descrever a inserção da Educação Fìsica Escolar na perspectiva inclusiva;

- Descrever as questões relacionadas a Educação Física Escolar e inclusão na BNCC e Currículo Paulista;

- Descrever o processo de aproximação dos alunos do 8º ano B do Ensino Fundamental – Séries Finais no cenário com a Educação Física Escolar e a estratégia de inclusão invertida;

- Elaborar um Produto Educacional para a Educação Física Escolar na Modalidade Esportes de Rede, segundo referencial teórico da educação inclusiva e os atuais pressupostos curriculares de ensino.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

2.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em aulas de Educação Física de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental – Séries Finais. Trata-se de uma escola estadual, localizada na periferia da cidade de Mogi Guaçu - SP, município do interior de São Paulo, com uma estimativa populacional de 153.661 habitantes, segundo os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021.

A unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada é uma das maiores escolas sob responsabilidade da Diretoria de Moji Mirim-SP e atende 1280 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, distribuídos nos três períodos de funcionamento.

Assim sendo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de acordo com Bogdan; Biklen, 1994. Esta foi realizada em duas etapas distintas, sendo que a primeira ocorreu depois de realizar leituras sobre o assunto, levando em consideração documentos oficiais e estudos relacionados ao tema. Nesse sentido, foram selecionados documentos que abordassem pesquisas sobre Educação Física Escolar tanto para estudantes com ou sem deficiência, assim como estudos sobre a Educação na perspectiva da Educação Inclusiva e sua relação com as aulas de Educação Física para todos.

Nessa primeira etapa, o objetivo do estudo sobre o tema foi entender os conceitos atuais e estabelecer um referencial teórico acerca das Políticas Públicas Educacionais e Inclusivas, fundamentos que permearam toda a pesquisa e possibilitaram a análise dos dados coletados para a construção da unidade didática, em conjunto com os estudantes do 8º ano B, na segunda etapa.

2.2 Sobre o cenário da pesquisa

A convivência na escola com estudantes com deficiência e a implementação de políticas públicas inclusivas fomentam mudanças na prática educativa e consequentemente no coletivo de professores direcionando mudanças de atitudes no ambiente escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola.

A estrutura do prédio escolar possui: 13 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra descoberta, campo de futebol, 2 mesas de tênis de mesa feitas de alvenaria, banheiros masculinos e femininos, banheiro para pessoas com deficiência, pátio, pisos táteis apenas nas salas e no pátio no térreo, Smart TV com internet em todas as salas. Além desses espaços destinados às aulas, a escola conta com cozinha, refeitório, secretaria, sala dos professores, sala de coordenação, sala da administração, sala de atendimento GOE, secretaria e, por fim, um pequeno depósito para guardar os materiais esportivos localizado

abaixo da escada. A quadra poliesportiva é cercada por alambrado em todas as laterais, frente e fundo, ocupa uma área de aproximadamente 324 metros quadrados.

2.3 Participantes

Participaram do estudo todos os estudantes da turma, totalizando 32 alunos do 8º ano B matriculados no período vespertino. Os estudantes do 8º ano possuem semanalmente duas (2) aulas de Educação Física, com duração de 45 minutos. A escolha da referida turma deve-se ao fato da pesquisadora ser a docente titular da área de conhecimento de Educação Física na escola na qual se desenvolveu a pesquisa. A aplicação da unidade didática colaborativa ocorreu no 1º bimestre com início no dia 03/03/23 e término no dia 06/06/23. Os estudantes da turma, em sua maioria, são orientados pela professora/pesquisadora desde 2021. Portanto, a maioria dos alunos, possui familiarização com a professora/pesquisadora, o que possibilitou uma melhor análise e identificação das dificuldades encontradas no cotidiano dos participantes.

No intuito de atender aos princípios éticos de pesquisa em seres humanos, esta foi submetida para avaliação junto ao Comitê da Ética em pesquisa com seres humanos da UNESP- Faculdade de Ciências e Tecnologia- Campus Presidente Prudente e recebeu aprovação, por meio do parecer nº 5.877.727.

Logo, a seleção dos participantes se deu pelos aspectos citados e pela disponibilidade em participar da pesquisa. A autorização assinada pelos responsáveis legais dos estudantes fez-se através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), para que houvesse consentimento da participação dos discentes na pesquisa e do mesmo modo, os

próprios estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C). Tais termos apresentaram informações sobre os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos que estariam vinculados a ela e a liberdade para permanecerem ou se retirarem quando julgassem necessário. No momento de apresentação do TALE, foi feita a leitura do mesmo em voz alta e de forma lenta, na sala de aula, de modo a explicar o conteúdo do documento e esclarecer dúvidas dos participantes, mesmo que ninguém tenha exposto nenhuma questão. Outro esclarecimento pertinente foi que os vídeos/filmagens não seriam expostos, mas, sim, utilizados, apenas, para fins da elaboração dos diários de bordo, garantindo a não identificação dos alunos participantes. Em seguida, foi entregue o TCLE para cada estudante levasse para casa, já que não foi possível concretizar uma reunião com os responsáveis antes do início da pesquisa, pelo excesso de atividades escolares e a questão dos prazos da pesquisa.

2.3.1 Trajetória da professora no estado

A professora pesquisadora exerce sua atividade no estado desde 2000, porém ingressou na escola em 2005 e continua até hoje. Ministra aulas na escola principalmente para os estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, começa com os alunos no 6º ano e busca acompanhá-los até o Ensino Médio. Assim, a maioria dos estudantes que participaram do estudo são alunos da professora há pelo menos dois anos.

2.4 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, de forma que não se objetiva alcançar resultados numéricos, mas sim, analisar, compreender e inter-relacionar informações que possibilitem alcançar os objetivos propostos neste estudo. (Bogdan; Biklen, 1994).

O método utilizado na pesquisa foi a Pesquisa Participante, pois esse tipo de investigação combina pesquisa social, trabalho educativo e ação, havendo uma relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Nesse tipo de intervenção, a pesquisa faz parte das atividades desenvolvidas, ou seja, as ações pedagógicas e o contexto em que se atua são componentes integrantes da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da execução da Unidade Didática de esporte de rede voleibol e esporte paralímpico voleibol sentado, buscando a inclusão invertida, tendo como método a pesquisa participante e como técnica para a coleta de dados a observação participante.

Este instrumento de coleta de dados possibilitou registrar os acontecimentos em sala de aula durante o processo de execução da unidade didática colaborativa, incluindo o comportamento dos alunos e suas opiniões em relação ao objeto de conhecimento explorado. Além disso, foi uma forma da professora-pesquisadora destacar tudo o que julgou relevante durante as ações pedagógicas e educacionais. Portanto, os trechos significativos das anotações do diário de campo de cada aula foram identificados e posteriormente agrupados em Categorias/Subcategorias de Codificação, com base em regularidades e padrões emergentes comuns.

Como mediadora do grupo, a pesquisadora conduziu as discussões para os assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Desta maneira, pautou-se as oito dimensões do conhecimento trazidas pela BNCC (2018) e pelo Currículo Paulista (2019), dimensão conceitual, (saber sobre), dimensão procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser e conviver).

A unidade didática colaborativa teve a duração de 20 aulas de 45 minutos, sendo que cada aula teve anotações no diário de campo, fotos e vídeos intencionalmente orientaram o percurso e a construção dos planos de aula.

Conforme orientação trazida pelo Currículo Paulista (2019), é possível a realização de arranjos para melhor organizar e desenvolver as temáticas selecionadas durante planejamento, desde que este esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógica da escola. Optou-se durante o planejamento por desenvolver os objetos de conhecimentos voleibol e esporte paralímpico- voleibol sentado, pois o número de aulas não seria suficiente para desenvolver toda temática proposta no currículo.

A partir da temática do esporte voleibol, traçamos o caminho para chegarmos ao esporte paralímpico - voleibol sentado.

O desenvolvimento das aulas objetivou desenvolver as habilidades previstas no Currículo Paulista assim como dialogar sobre a inclusão.

2.5 Procedimentos de análise de dados

No início, a análise de dados consistiu em ordenar o material coletado empiricamente através dos registros feitos no diário de campo, organizá-los e relacioná-los com base no referencial teórico, identificando tendências e padrões relevantes. Ao mesmo tempo, buscou estabelecer relações em um nível mais abstrato, buscando uma compreensão integral da problemática. (Ludke e André, 2004).

De acordo com Ludke e André, (1986, p.12), na pesquisa qualitativa, a "preocupação com o processo é muito maior do que com o produto", por isso o diário de campo tornou-se fundamental, as observações durante a pesquisa, o significado que os estudantes conferem às coisas e à sua vida e suas perspectivas se mostram essencial para o pesquisador qualitativo, ou seja, existe uma relação entre o participante da pesquisa e o objeto de estudo.

Os dados coletados foram processados com base na análise das categorias de codificação propostas por Bogdan e Bliken (1994). "As categorias representam uma forma de classificar os dados descritivos que foram coletados, de modo que o material relacionado a um determinado tópico possa ser separado fisicamente dos demais dados". (Bogdan; Bliken, 1994, p. 221).

Conforme proposto por Bogdan e Bliken (1994), a construção do sistema de codificação envolve várias etapas:

- Inicia-se a leitura do material; ou seja, nesta primeira etapa realiza-se uma leitura minuciosa de todo o material coletado (diário de campo);
- Cria-se uma codificação para o material; os dados obtidos passam por um processo de codificação, busca-se na repetição da fala e comportamentos observados criar-se uma codificação em relação ao que se destaca em relação aos objetivos da pesquisa;
- Realiza-se a categorização que consiste em uma forma de classificar os dados descritivos que foram coletados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Políticas Públicas Inclusivas

Após a análise da história das Políticas Públicas e das Políticas Públicas Educacionais verificou-se que a Constituição Federal (1988) estabeleceu o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III) e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) no (capítulo V, art.58 ao 60) traz o direito dos estudantes com deficiência de serem preferencialmente matriculadas nas instituições públicas e privadas.

A partir dessas garantias surge a necessidade de elaborações de Políticas Públicas Educacionais Inclusivas.

Segundo (Brasil, 2005) a elaboração de Políticas Públicas Educacionais Inclusivas é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) pode-se afirmar que:

> Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (Brasil, 2005, p.8).

Conforme o trecho acima a política inclusiva deve atuar nos diferentes espaços, dialogando acerca dos diferentes tipos de acessibilidade, agindo diretamente nas relações para direcionar a equiparação de direitos fundamentais para todos, oportunizando o desenvolvimento pleno das pessoas, promovendo, fortalecendo e equiparando direitos fundamentais para o convívio em uma sociedade justa e democrática.

Segundo os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estática (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde de 2019, as pessoas em condição de deficiência (PCD) representam uma parcela significativa da população mundial, mas continuam sendo um dos grupos mais marginalizados, vulneráveis e excluídos, os dados trouxeram que 17,3 milhões de brasileiros acima de 2 anos (ou 8,4 da população), têm algum tipo de deficiência, sendo que na faixa etária acima de 60 anos, a proporção é de 1 a cada 4 pessoas. (Fundação Henrique Cardoso, 2023).

Conforme o site da Fundação Henrique Cardoso encontrou-se alguns marcos que tratam do crescimento do movimento nacional de luta e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, estes foram influenciados na década de 1980 em decorrência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) proclamado pela ONU em 1981 e influenciaram a escola na perspectiva inclusiva, abaixo segue o quadro adaptado que mostra a linha do tempo:

De 1985 a 2018:

Quadro 1- Linha do Tempo- Pessoas com deficiência- Luta por Direitos

MARCO	MARCO	MARCO	MARCO	MARCO
Convocada a Assembleia Nacional Constituinte	Criação da Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE)	Início do Congresso Nacional Constituinte	Fundada a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS)	Emenda Fundada a Popular nº PE00086-5
ANO: 1985 28 de junho	ANO: 1986 29 de outubro	ANO: 1987 01 de fevereiro	ANO: 1987 16 de maio	ANO: 1987 20 de maio
MARCO	MARCO	MARCO	MARCO	MARCO
PCD na Constituição Federal	Primeiro Centro de Vida Independente (CVI) do Brasil	Lei n° 7.853	Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990)	Estatuto da Criança e do Adolescente
ANO: 1988 05 de outubro	ANO: 1988 14 de dezembro	ANO: 1989 24 de outubro	ANO: 1990 05 a 09 de março	ANO: 1990 13 de julho

MARCO	MARCO	MARCO	MARCO	MARCO
Censo Demográfico com dados sobre PCD	Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Lei de Cotas	Fim da Década Internacional das Pessoas com Deficiência	Declaração de Salamanca
ANO: 1991	ANO: 1991 22 de maio	ANO: 1991 24 de julho	ANO: 1992	ANO: 1994
MARCO	MARCO	MARCO	MARCO	MARCO
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Comissão Brasileira do Braille	Declaração de Guatemala – Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ANO: 1996 13 de maio	ANO: 1996 20 de dezembro	ANO: 1999 26 de fevereiro	ANO: 1999 28 de maio	ANO: 1999 20 de dezembro
MARCO	MARCO	MARCO	MARCO	MARCO
Acessibilidade: Leis nº 10.048 e nº 10.098	Declaração de DAKAR	Decreto promulga a Convenção da Guatemala	Libras é reconhecida como língua oficial	Política Nacional da Saúde Pessoa Portadora de Deficiência
ANO: 2000 8 de novembro a 19 de dezembro	ANO: 2000 26 a 28 de abril	ANO: 2001 08 de outubro	ANO: 2002 24 de abril	ANO: 2002 05 de junho
MARCO	MARCO	MARCO	MARCO	MARCO
Mudanças na Corde	Plano Nacional de Cultura	Plano Viver sem Limite	Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Declaração de Incheon
ANO: 2009 13 de outubro	ANO: 2010 02 de dezembro	ANO: 2011 17 de novembro	ANO: 2012 27 de dezembro	ANO: 2015 19 a 22 de maio
MARCO	MARCO	MARCO	MARCO	MARCO
Lei nº 13.146 Instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência	Avanços de Acessibilidade	Tratado de Marraqueche		
ANO: 2015 06 de julho	ANO: 2018	ANO: 2018 08 de outubro		

Fonte: Adaptado do Instituto Fundação Fernando Henrique Cardoso (https://fundacaofhc.org.br/). Acesso em: maio de 2023.

Após análise do movimento nacional da luta e defesa dos direitos das pessoas com deficiência e das Políticas Públicas desenvolvidas, é possível identificar que os movimentos internacionais foram significativos, tiveram grande influência na implantação da proposta de “Educação para Todos”.

Soler (2005) relata que os movimentos internacionais ganharam força na década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas que ocorreu entre 1983 a 1992, onde a Conferência Mundial de Educação para Todos Jomtien (1990), estabeleceu a chamada Educação para Todos e, em seus termos, a educação “deve estar universalmente disponível.” (p. 2).

Esta que traz o conceito de "Educação para todos" influenciando a educação brasileira propõe novas abordagens para o sistema educacional disponibilizando universalmente a educação Para Todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien em 1990, é considerada um marco na batalha das pessoas com deficiência. O artigo 3º do documento destaca a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade:

> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Soler (2005, p.33) traz que este movimento favoreceu o movimento Esporte para Todos, nos quais, ao menos implicitamente, as pessoas em condição de deficiência poderiam estar incluídas.

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1993, através da Portaria nº 489 de 18 de março de 1993, publicou o documento intitulado o Plano Decenal de Educação para Todos que aborda a importância dos movimentos internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras:

> O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas

> na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento. (Brasil, 1993, p.11).

O intuito da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) era assumir e propor ações nas políticas educacionais para o decênio 1993-2003 mediante o compromisso estabelecido internacionalmente junto aos demais países signatários no encontro organizado pela UNICEF e pelo Banco Mundial, reafirmando o compromisso de garantir o direito à educação de suas populações, compromisso este que já tinha sido ratificado e ampliado na Constituição brasileira de 1988, visando ajudar no engajamento dos esforços globais de promoção da universalização da educação básica.

Ainda no mesmo documento é possível verificar que:

> A cooperação internacional é uma fonte de contribuições de inegável alcance para a formulação e implementação de uma política de Educação para Todos. Os conhecimentos e tecnologias acumulados internacionalmente são imprescindíveis para ampliar os horizontes de concepção e inovação dos processos de ensino e de administração educacional, requeridos para superar os obstáculos que o País enfrenta para universalizar com qualidade a educação básica. (Brasil, 1993, p.57).

Segundo Silva (2008, p.110) o Plano Decenal da Educação para Todos, trouxe "discussões e proposições sobre acesso à escola, sucesso escolar, aprendizagem, professores e profissionais do ensino, gestão, relacionamento com a comunidade, cidadania na escola, financiamento e gastos com a educação,"

Em continuidade as discussões sobre o acesso e permanência de todos os estudantes nas escolas públicas ou privadas temos outro documento elaborado e implementado após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, a Lei Federal Nº 8.069, de 13/07/1990 que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) onde suas orientações reafirmam que a educação é um direito fundamental de todos.

Em seu capítulo IV onde trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer encontramos o artigo 53:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;

> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), através do art. 53 dialoga com os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988 e com o marco internacional de Jomtien/1990 quando potencializa o direito à educação das crianças e adolescentes, assegurando a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos na escola.

Seguindo a linha do tempo o site da Fundação Henrique Cardoso enfatiza que a Declaração de Salamanca (1994), ampliou a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) onde a ideia de “Educação para Todos” é reforçada, trazendo a educação inclusiva como possibilidade de “fortalecer” a ideia de “educação para todos”.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p.1) reafirma que:

> o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Ainda em consonância com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p.3), esta apresenta o princípio da inclusão e define a Estrutura de Ação em Educação Especial na introdução:

> • 3. O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em

> arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

E os autores Silva, Seabra e Araújo (2008, p.37) contribuem trazendo que o referido texto da Declaração de Salamanca (1994) proclama:

> - Toda criança tem direito à educação;
> - Toda criança é única;
> - A diversidade deve ser levada em conta;
> - Devem-se satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais mediante seu direito de acesso à escola regular;
> - Alunos da escola regular que tenham atitudes inclusivas devem combater qualquer tipo de preconceito de forma a conscientizar toda comunidade e a sociedade.

Nesta perspectiva Silva, Seabra e Araújo (2008, p.38) afirmam que:

> Com o advento da inclusão, a pessoa em condição de deficiência passa teoricamente, a estar na escola em igualdade de condições com as demais. Para a Educação Física, isso representou uma corrida em busca de preparo para o efetivo trabalho com essa parcela de pessoas. Portanto, acentua-se cada vez mais a necessidade de formação, ao nível superior, em Educação Física. Dessa forma a Educação Física Adaptada ganha força.

Os movimentos internacionais nortearam os marcos legais brasileiro, e o sistema Educacional Inclusivo no Brasil ganha força, fomentando a Educação para Todos nos termos da lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece princípios, normas e diretrizes que regem a educação brasileira, desde a educação básica até a educação superior. Na educação básica com o que diz respeito ao Direito à Educação e do Dever de Educar encontramos no artigo 4º:

> III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para garantir esse atendimento educacional especializado gratuito a LDBEN (1996) traz o capítulo específico da Educação Especial, o artigo 58 que garante aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o atendimento especializado no ensino regular desde a educação infantil, faixa etária de zero a seis anos.

A Educação Especial trazida como modalidade de educação escolar reforça no artigo 59 da LDBEN (1996) que os sistemas escolares devem garantir aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

> I - currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as 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. (Brasil, 1996).

Para orientar a prática pedagógica das escolas e docentes em 1998, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento nacional que traz orientações acerca da Educação na perspectiva inclusiva, onde a garantia dos direitos dos estudantes se faz através das adaptações realizadas, desenvolvendo a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, estudantes com deficiência, com isso referência a adoção de práticas inclusivas e a importância da construção do projeto pedagógico. (Brasil, 1998).

A partir dos PCNs, novas orientações são lançadas, o MEC em 2001 inicia mais uma Política Pública, dessa vez as instruções buscam a normatização dos serviços previstos nos artigos 58,59 e 60, do capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN.

As diretrizes recentes têm o propósito de organizar e executar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse caso, é essencial que os sistemas de ensino de todo o país sejam estruturados de forma a abranger os estudantes, levando em consideração suas necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) trazem a discussão e reflexão acerca de dois temas:

> a)TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e
> b)TEMA II: A Formação do Professor.

A política de inclusão trazida pelas diretrizes se faz no sentindo de entender que a potencialidade de todos os estudantes deve ser desenvolvida, quando se trata dos estudantes com algum tipo de deficiência matriculado na rede regular de ensino, esta irá garantir não apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas sim o desenvolvimento de suas competências e habilidades, rever concepções e paradigmas se faz necessário, respeitar as diferenças e atender suas necessidades garante a equidade e desenvolve o potencial dos estudantes com qualquer tipo de deficiência.

A Educação Especial assume uma perspectiva inclusiva, ou seja, pressupõe que todos os estudantes devem conviver e compartilhar o mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, livres de discriminação injustas de qualquer natureza, participando e aprendendo juntos dos demais. Nesse sentido, a escola inclusiva valoriza as potencialidades de cada sujeito e cria oportunidades e possibilidades para que avancem integralmente.

Ainda que tenham existido muitas ações do Estado e engajamento de grupos de apoio à pessoa com deficiência, estas não foram suficientes para minimizar a exclusão nos diversos segmentos da sociedade, incluindo o ambiente escolar.

O trecho retirado do Documento Subsidiário à Política de Inclusão de 2005 da Secretaria de Educação Especial (SEESP) traz que:

> As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação. (Brasil, 2005, p.25-26).

Esse avanço é potencializado em 2006, quando a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da qual o Brasil é signatário, determinando que os

Estados, em parte, assegurem e reforcem os direitos das pessoas com deficiência através da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva em todos os níveis de ensino, principalmente em ambientes que potencialize o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (art.24).

A convenção em 2006 fomentou mudanças que precisavam acontecer na educação básica, pois para garantir uma Educação com equidade seria preciso pensar em questões que antes não eram pensadas, daí em diante a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, estimularem no currículo da educação básica temáticas relativas às pessoas com deficiência para sim desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Outra política pública adotada que trouxe significativas contribuições foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, publicada pelo MEC, seu objetivo principal foi promover a inclusão escolar.

Esta trouxe um conjunto de diretrizes e ações que visam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular, trouxe também a alteração na terminologia utilizada para caracterizar os estudantes público-alvo da Educação Especial, passando de necessidades educativas especiais para deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outro ponto a destacar é que a Educação Especial também muda, esta sofre alterações, e o AEE fica estabelecido como não substitutivo e complementar à escolarização. (Brasil, 2008).

Com isso é fundamentada os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, buscando superar a segregação e a exclusão educacional, promovendo educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Apesar de todas as políticas públicas a Educação para Todos (Inclusiva) caminha lentamente.

De acordo com Rodrigues e Maranhe (2010), mesmo com a legislação apontando para o acesso e participação no sistema educacional como um direito das crianças com deficiência, o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes ainda não era uma realidade, continuava a ser um desafio, necessitando por vezes de muitas mobilizações a favor da inclusão.

As constantes discussões sobre Educação trouxeram em 2014, através da Lei Nº 13.005/2014 o Plano Nacional de Educação – PNE, onde a meta 4 que tem como propósito:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Para alcançar a meta quatro (4), são traçadas 19 estratégias com foco na garantia e desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Com validade até 2024, o PNE (2014) define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de sua duração.

Os movimentos em prol da "Educação para Todos" não para, somando ao Plano Nacional de Educação – PNE em 2014 acontece o Fórum Mundial de Educação em 2015 em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015 onde os objetos reforçam a Educação para Todos e traçam metas para a Educação 2030.

A partir daqui inicia uma mudança de perspectiva para a educação, para os próximos 15 anos, ratificam a perspectiva do movimento global Educação para Todos que teve seu início em 1990 em Jomtien e foi repetido em Dakar em 2000, este é considerado o principal pacto, acordo com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação, mas não o suficiente, com isso reafirmam também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. (UNESCO, 2015).

Outro movimento global pautado na Educação para Todos ocorreu em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coréia do Sul, e assinou a declaração final, se comprometendo com a Educação de qualidade inclusiva.

A Declaração de Incheon (2015) reconhece os esforços feitos; contudo, constata, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a Educação para Todos e relata na introdução:

> 1. O mundo fez alguns avanços notáveis na educação desde 2000, quando os seis objetivos da Educação para Todos (EPT) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram estabelecidos. Entretanto, esses objetivos não foram alcançados até o prazo de 2015, sendo necessária uma ação continuada para completar a agenda inacabada. Com o Objetivo 4, Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (aqui referido como Educação 2030) e suas metas associadas, o mundo estabeleceu uma agenda universal de educação mais ambiciosa para o período de 2015 a 2030. Todos os esforços devem ser feitos para garantir que, desta vez, o objetivo e suas metas sejam alcançados.

A pauta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva esteve presente nas discussões internacionais das quais o Brasil faz parte, fomentando a inclusão, a equidade na educação, promovendo formas, meios, possibilidades para que todos aprendam no decorrer da trajetória escolar, da vida.

As discussões internacionais direcionam a Educação, para o sistema escolar inclusivo, abandonando a segregação e a integração, os esforços vão ao encontro da equidade, no Brasil é ratificada a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esta que também é chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência traz em seu artigo 27 que:

> Art. 27. 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.

E no artigo 28 que:

> Art. 28. Incumbe ao 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;
> IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
> 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;
> VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
> VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
> VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
> IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
> X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
> XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
> XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
> XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
> XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
> XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
> XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
> XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

A LBI (2015) trata em seu Capítulo IV, destinado a Educação, que a escola precisa garantir condições reais aos estudantes público alvo da Educação Especial, uma vez

matriculado o estudante deve ter seus direitos respeitados, as instituições devem desenvolver aprendizagem significativa, é preciso que a escola se torne acessível, é preciso pensar com cuidado o bem-estar e as condições de sua permanência, participação e aprendizagem; uma das primeiras barreiras com que o público-alvo da Educação Especial se depara ao ingressar nas escolas públicas comuns são as arquitetônicas.

Porém, como mencionado no artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (2015) os ambientes de ensino devem ser totalmente acessíveis. Além da acessibilidade arquitetônica, encontramos a acessibilidade comunicacional que é condição essencial para a permanência e a participação de muitos estudantes. Um importante exemplo disso é a necessidade de disponibilidade de intérpretes de Libras em todo o turno escolar, assim como o ensino de Libras para todos os estudantes, promovendo uma educação bilíngue inclusiva.

Sassaki (2010) trata a acessibilidade em seis diferentes dimensões:

> - Arquitetônica: sem barreiras em ambientes físicos, residenciais, edifícios, espaços urbanos;
> - Comunicacional: à acessibilidade que se dá sem barreira na comunicação interpessoal, língua de sinais, escrita incluindo texto em braile;
> - Metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudos (escolar), de trabalho (profissional) de ação comunitária;
> - Instrumental: sem barreiras nos instrumentos utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e recreação;
> - Programática: sem barreiras, muitas vezes embutidas em políticas públicas (leis, decretos e portarias);
> - Atitudinal: acessibilidade sem preconceitos em relação à pessoal em geral.

Sassaki (2010) evidencia a necessidade da presença da acessibilidade nas suas diferentes dimensões, nos diferentes ambientes e nas diferentes formas, estas são importantes para garantir a inclusão das pessoas com deficiência e as relações entre os sujeitos, esta perpassa pelo acesso físico, pedagógico, comunicacional, entre outras formas, estas visam garantir a segurança e autonomia dos estudantes quando tratamos de ambiente escolar.

As políticas públicas internacionais trazidas ao longo desse capítulo subsidiaram no entendimento de como as políticas públicas educacionais inclusivas se desenvolveram ao longo do tempo, e trouxeram a importância de refletir sobre os atores que contribuem para que o processo se efetive.

Como enfatizado no início deste capítulo de acordo o site da Fundação Henrique Cardoso o crescimento do movimento nacional de luta e defesa dos direitos das pessoas com

deficiência, iniciam-se na década de 1980 em decorrência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) proclamado pela ONU em 1981 e influenciam a escola na perspectiva inclusiva.

Lima (1998, p.88) afirma que:

> No período de 1981 até 1996, a partir da proclamação do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência pela ONU, o Governo Federal brasileiro, através de diversos órgãos existentes na estrutura administrativa, procurou direcionar suas ações rumo ao desenvolvimento de uma política de ação mais voltada ao entendimento e à garantia dos direitos das pessoas deficientes e, nesse contexto de recursos humanos para atuar na educação Física com essas pessoas também recebeu atenção especial.

Os movimentos internacionais juntamente com as Politícas Públicas Inclusivas fomentaram como trouxe Lima (1998) ações importante com relevância nas práticas da Educação Física voltada para garantia dos direitos das pessoas deficientes nos diferentes espaços, inclusive nas escolas, estas foram pouco a pouco fazendo parte da construção do Projeto Político Pedagógico da escola justa e democratica.

Silva, Seabra e Araújo (2008, p.29), relata que a ONU influenciou bastante a sociedade a partir de 1976, ano em que determinou que 1981 fosse o Ano Internacional das pessoas portadoras de deficiência em todo o mundo.

De acordo com esses autores uma importante Declaração Internacional, que influenciou os programas de educação física e dos desportos foi a Carta Internacional de Educação Física, Atividade Física e Desportos.

Em 21 de novembro de 1978, em Paris, França, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, apresentou o Artigo 1º que ressalta " A prática da Educação Física e do Esporte é um direito fundamental de todos."(ONU-UNESCO, 1978, p. 1).

Nesse sentido, a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco (1978) afirma em seu artigo 1.3 que todos devem ter ***oportunidades inclusivas***, assistivas e seguras para a participação na educação física, na atividade física e no esporte, e estas devem ser disponibilizadas a todos os seres humanos, em especial crianças de idade pré-escolar, pessoas idosas, pessoas com deficiência e povos indígenas.

Silva, Seabra e Araújo (2008, p.22) afirma ser a Carta Internacional de Educação Física e Desportos (1978) um importante registro que impulsionou forças internas com a intenção de dialogar com as referências trazidas da Organização das Nações Unidas- ONU, esse ponto foi relevante para aqueles em condições de deficiência no Brasil e em países em desenvolvimento. A carta buscou orientar governos, instituições educacionais e a sociedade como um todo na promoção de práticas acessíveis a todos, de princípios universais de igualdade, dentre eles a inclusão de pessoas com deficiência.

O documento estabelece concepções e orientações para a promoção e concretização da educação física, atividade física e esporte em diferentes contextos, como escolas, comunidades e ambientes de trabalho. Ele enfatiza a importância de abordagens inclusivas, que atendam às necessidades e interesses de todas as pessoas, e destaca a importância de garantir a igualdade de gênero e a acessibilidade para pessoas com deficiência.

A Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO (1978) apresentou recomendações de condutas que direcionam o estabelecimento de políticas públicas para definir, orientar e avaliar o atendimento às PCDs, e em seu preâmbulo acentuou que:

> O exercício efetivo dos direitos de todo homem depende em grande parte das chances oferecidas a cada um de desenvolver e preservar, livremente, seus meios físicos, intelectuais e morais, e que, em consequência o acesso de todo ser humano à educação física e aos desportos deve ser assegurado e garantido a todos. Os programas devem dar prioridades aos grupos menos favorecidos no seio da sociedade e sua prática são indispensáveis na expansão da personalidade, qualidade e moral das pessoas, e garantido em todos os níveis.

Estabeleceu em seu Art. 1º que:

> A prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos (...). Oportunidades inclusivas, assistivas e seguras para a participação na educação física, na atividade física e no esporte devem ser disponibilizadas a todos os seres humanos, em especial crianças de idade pré-escolar, pessoas idosas, pessoas com deficiência e povos indígenas.
> Todos os sistemas de educação devem considerar o devido lugar e a importância da educação física, da atividade física e do esporte, para estabelecer um equilíbrio e fortalecer os vínculos entre as atividades físicas e os outros componentes da educação. Da mesma forma, eles devem assegurar que uma educação física inclusiva e de qualidade seja parte obrigatória do ensino primário e secundário, e que o esporte e a atividade física, na escola e em todas as outras instituições educativas, tenham um papel integral na rotina diária de crianças e jovens.

Em seu Art. 2º define a gama de benefícios às pessoas, às comunidades e a sociedade em geral que a Educação Física traz:

> (...) 2.3 A educação física, a atividade física e o esporte podem melhorar a saúde mental, o bem-estar e a capacidade psicológica, ao aumentar a confiança corporal, a autoestima e a função cognitiva, ao diminuir o estresse, a ansiedade e a depressão, e ao desenvolver uma ampla gama de habilidades e qualidades, como a cooperação, a comunicação, a liderança, a disciplina, o trabalho em equipe, todos os quais contribuem para o êxito durante a participação, o aprendizado e em outros aspectos da vida.

O Art. 3º reforça a importância de investimento e traz que:

> (...) 3.5 O investimento contínuo na educação física é um componente essencial do compromisso de todos os países para a educação e para o esporte. O orçamento público para a disponibilização de programas de educação física de qualidade deve ser protegido e reforçado.

Durante estudo foi observado que após a Carta intensificaram ações pelo mundo todo, trazendo a discussão sobre a importância da qualificação dos profissionais de Educação para atuar de forma segura junto a populações em condição de deficiência.

Nesse contexto, conforme aponta os autores Silva, Seabra e Araújo (2008, p.24) acontece o reforço da Educação Física Adaptada, (EFA), como uma subárea da Educação Física, cujo objeto de estudo é a atividade física para pessoas em condição de deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada pessoa, procurando assim respeitar a individualidade e as diferenças.

Falaremos da Educação Física no ambiente escolar no próximo capítulo.

3.2 Educação Física Escolar Inclusiva

Os documentos analisados no capítulo anterior trouxeram reflexões acerca do paradigma da “Educação para Todos” na sociedade e na escola.

Sassaki (1998, p.9) evidencia o paradigma da inclusão:

> Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana

> representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Portanto, a Educação Inclusiva contrapõe à homogeneização de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana.

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (Brasil, 1994, p. 4).

E de acordo com LDBEN de 1996, Educação Física Escolar por sua vez é trazida na LDBEN de 1996 seu art. 26, § 3º onde:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
> § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A LDB (1996) reforça que a Educação Física deve ajustar-se às faixas etárias e as condições da população escolar, trazendo a realidade, esta população que não é constituída apenas de estudantes sem deficiência, mas por estudantes em condição de deficiência ocultas, invisíveis não aparentes, mas também de estudantes em condição de deficiência física, mental, sensorial, com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

O que corrobora que a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas.

Educação Física Escolar fortalecida pelo § 3º da LDBEN (1996), busca adaptar-se a sua nova clientela, seus espaços e lugares precisam ser para todos e de todos, as ações da

SEESP- Educação Especial de (2004) trazidas pelo MEC, reforçam a importância da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos” em Jomtien (em 1990), e a Declaração de Salamanca, na Espanha (em 1994), onde o Brasil ratificou seu compromisso de Educação Inclusiva, deixando para trás a exclusão, o sistema educacional assumiu perante a comunidade internacional o princípio de inclusão escolar.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) garante a escola para todos, nas classes de ensino comum, inclusive para os estudantes em condição de deficiência e a Educação Física Escolar como componente curricular precisou moldar-se para atender a todos.

Silva, Seabra e Araújo (2008,p.89), trouxaram que inicialmente a Educação Física utilizou-se do programa de Educação Física Adaptada (EFA) para possibilitar a continuidade dos estudantes em condição de deficiência física no ensino regular, com efetiva participação nas aulas de Educação Física, as estratégias e metas conseguiam desenvolver o currículo proposto, deixando de lado aquela velha prática, a prática da exclusão, baseada na falta de preparação, de conhecimento teóricos.

Bloch (1994, p.18) afirma que:

> A inclusão se refere a proporcionar instrução especialmente planejada (incluindo os serviços de apoio necessários) aos estudantes com deficiência dentro dos ambientes regulares de educação. Com relação à Educação Física, à inclusão significa Educação Física Adaptada, oferecida dentro do ambiente regular de Educação Física.

Castro (2005, p.13) também contribui com as definições e os objetos da Educação Física Adaptada, chamada também de atividade física adaptada:

> Integrar e aplicar fundamentos teóricos-práticos das diferentes disciplinas da motricidade humana e das diversas áreas vizinhas da saúde e educação em diferentes programas educacionais e de reabilitação destinados a indíviduos de todas as faixas etárias que não se ajustem total ou parcilamente à demandas das instituições sociais.

Nesse sentido Silva, Seabra e Araújo (2008,p.108) afirmam que a Educação Física Adaptada apresentou-se como possibilidade concreta no processo de inclusão, teve também sua efetivação “de fato”, no ensino formal e não formal, já que esse “direito” está assegurado

nos diversos documentos mundiais e nacionais publicados.

Silva, Seabra e Araújo (2008,p.109) reflete acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) legislação que fomentou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e difere a mesma do ensino formal do não formal quando traz que a Educação Física Escolar deixa de ser atividade, e passa a ser componente curricular da Educação Física.

Diante das colocações trazidas pelos autores acima temos (González; Fensterseifer, 2009; 2010) que contribuem trazendo o entendimento de que a Educação Física escolar, na condição de disciplina, e tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (González; Fensterseifer, 2010). Ou como propõe Betti (2003, p. 54),

> [...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas.

Silva, Seabra e Araújo (2008,p.109) reforçam ainda que pode-se entender que a Educação Física na escola deve apresentar princípios curriculares (objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação) finalidades e conhecimentos próprios da área, que possam integrar-se ao Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com Araújo (2013), o processo de inclusão entendido a partir da Declaração de Salamanca refere-se ao termo “ necessidades educacionais especiais”. O referido termo indica crianças que possuem necessidades educacionais em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem e, nesse sentido, muitas crianças, senão todas poderão, em algum momento de sua escolarização, apresentar tais necessidades.

Soler (2005) contribui trazendo que a inclusão traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos “e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade a todos. Assim o conceito se expande, o conceito agora não é somente adaptar e incluir o PCD, mas as pessoas com ou sem deficiência.

Costa e Sousa (2004) corroboram essa discussão ao explicitarem que são inegáveis as

contribuições trazidas pela Educação Física Adaptada como área do conhecimento e prática de atividade física e desportiva pelas pessoas com NEEs, porém não deixaram de explicitar o caráter segregacionista existente nessas práticas, ficando evidente na medida em que são vivenciados somente por grupos de pessoas que apresentam NEEs.

A Educação Física Adaptada foi fator importante para o progresso da Educação Física Escolar, visto que esta, surgiu a partir dos conceitos de normatização e integração e buscou-se na discriminação positiva e na segregação, a promoção da pessoa com deficiência, mas esta está sendo revista, não só em suas reflexões teóricas, mas também em suas ações práticas.

Silva (2005) afirma que:

> A disciplina de Educação Física Adaptada, após esse movimento pela inclusão, assume papel fundamental em relação àquelas outras pessoas que ficaram excluídas (as que fugiam ao padrão de corpo ou desempenho estipulado), ao longo dos anos, de maior participação na Educação Física. Nesse sentido afirma que diante da inclusão a EFA deve assumir sem medo o caráter corretivo e o caráter educativo/recreativo.

Silva (2005) reforça ainda que o profissional ou professor deve estar familiarizado com os objetivos e finalidades das propostas, para não transpor para a escola os objetos do caráter corretivo, visto que a educação formal se difere da educação não formal.

Os avanços sofridos pela sociedade trazem a busca por uma sociedade que acolha a todos e suas transformações e trazem reflexões acerca do conceito de inclusão, que é complexo e vasto, recentemente a UNESCO (2008) trouxe a definição do conceito de inclusão alicerçado em quatro referenciais:

> a. A inclusão é um processo. Não é, portanto, algo definitivo, que se tem ou que se é. É um percurso que a escola faz e que pode aproximá-la mais do objetivo de uma escola que seja de (e para) todos e de (e para) cada um.
> b. A inclusão diz respeito à identificação e à remoção de barreiras. O trabalho centrado na identificação de barreiras à aprendizagem é muito interessante e exige dinamismo. Remover barreiras à aprendizagem não é sinônimo de tornar a aprendizagem "fácil" ou sem "esforço". Claro que todos gostariam que a aprendizagem fosse fácil e óbvia. Mas não é: toda a aprendizagem, para atingir a mestria, exige esforço e motivação. Assim, remover barreiras significa, sobretudo, identificarmos e removermos tudo o que, fazendo parte da aprendizagem, pode dificultá-la. Por exemplo: quantos professores exigem aos alunos que uma prova seja feita dentro de um determinado tempo? Resposta: quase todos. Nova pergunta: o tempo restrito da prova pode ser uma dificuldade? Resposta: muitas vezes. Mas temos que pensar que há alunos que, ao gerirem mal o tempo de dar respostas, obtêm maus resultados nas provas. O fato de um aluno ser mais lento ou mais rápido

> ao elaborar as respostas não tem nada a ver com o conhecimento que ele construiu sobre o assunto questionado. Então, será que o tempo exigido não pode ser uma "barreira", dificultando que o aluno seja avaliado justamente? Este é só um exemplo, mas muitos mais poderiam ser identificados e removidos.
> c. A inclusão refere-se à presença, à participação e ao sucesso de todos. A Educação Inclusiva não se esgota apenas na presença nem na participação, mas refere-se também ao sucesso de todos os alunos no processo educativo. Isto quer dizer que o insucesso de um aluno é também o insucesso da escola. Neste sentido, a expressão "sucesso de todos" é radical porque não abre exceções.
> d. A inclusão centra-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso. É certo que a Educação Inclusiva se destina a todos e a cada um dos alunos da escola. Como se tem afirmado repetidamente espera-se que as soluções encontradas para as dificuldades de aprendizagem de um aluno possam ser estimulantes para a aprendizagem de todos os outros. Não obstante a Educação Inclusiva se destina a TODOS os estudantes (porque todos são diferentes), a atenção maior deve ser dada àqueles que estão à margem da sociedade em condições de risco, por não terem sucesso ou por serem excluídos da escola. As forças devem ser direcionadas para possibilitar que estes estudantes permaneçam na escola.

Ao trazer a Educação Física para o ambiente escolar, estamos tratando da Educação Física Escolar para Todos, e desse modo, dialogamos com a Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, onde é possível pensar na escola que receba todas as diferenças, que pensa no estudante com deficiência, no estudante com defasagem de aprendizagem pós-pandemia, no estudante que teve seus direitos de aprendizagens garantidos.

Nesse sentido Chicon (2008), considera que os novos rumos da Educação Especial para o século XXI, ou seja, a perspectiva de inclusão, não podemos mais pensar em Educação Especial desvinculada da Educação Geral. E o mesmo ocorrendo com a Educação Física adaptada que, em nosso entendimento, não pode mais ficar desvinculada da Educação Física Geral.

Desta forma chega-se a Educação Física Escolar (Para Todos) na perspectiva da Educação Inclusiva que garante os direitos de aprendizagem de todos os alunos dando acesso e possibilidade de usufruir do currículo pautado na Cultura Corporal de Movimento, que traz uma diversidade de práticas corporais, incluindo aqueles que estão esquecidos e isolados, sejam deficientes ou não. O ensino deve ser direcionado a alunos reais e não alunos ideais. (Freire, 1993).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p.34) destacam que:

> A Educação Física deve dar oportunidade a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos

> portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física.

Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais já direcionavam para a abordagem educacional inclusiva, onde se devem reconhecer as diferenças e a diversidade como integrantes do processo de ensino/aprendizagem, diferente da perspectiva “integrativa” que visa apenas formas diferenciadas de se chegar à mesma meta, a Educação Física Escolar (Para Todos) trabalha nos aspectos centrais do currículo.

A partir desse novo olhar trazido pelos PCNs os currículos deveriam deixar de lado a aula tradicional em que os mais habilidosos eram privilegiados, o direcionamento dado era construir planos de aula que contemplassem a prática pedagógica onde as diferenças fossem reconhecidas. A ideia a partir do documento era estimular de forma efetiva o paradigma da inclusão na Educação Física Escolar, firmando a integralidade, o olhar para o estudante como um todo, holisticamente, sem fragmentar, sem olhar apenas para ação, para o movimento corporal. Aqui tem início a Educação Física escolar onde as situações de ensino e aprendizagens são sistematizadas e garantem aos estudantes o acesso a conhecimentos práticos e conceituais, assim como a tematização das diversas manifestações, do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta, com seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura.

A interdisciplinaridade é trazida como fio condutor na educação, possibilitando o diálogo com a diversidade de práticas corporais, com a ampliação do repertório motor, desenvolvimento autonomia, reflexão e criatividade, utilizando-se da cultura corporal para problematizar e contextualizar as práticas corporais, criando oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam suas potencialidades e limitações, de forma democrática e não seletiva. (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos remetem a reflexão acerca da história da organização da sociedade humana, quando abandona a SEGREGAÇÃO, e a INTEGRAÇÃO trazendo a INCLUSÃO como processo, fazendo com que a escola repense seu processo pedagógico, que é um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas, elaborado a partir de fatores econômicos, sociais, culturais e históricos. (Mattos, 2002).

De acordo com Sassaki (1997), a história da Educação para Portadores de Necessidades Especiais é dividida em quatro fases:

> 1. Fase da Exclusão: Antecede ao século 20, existia o impedimento das pessoas portadoras de frequentar as escolas.
> 2. Fase da Segregação: As pessoas portadoras de deficiência eram atendidas em instituições, isso a partir do século 20, ente os anos de 1950 e 1960, surgiram as escolas especiais e logo depois as classes especiais dentro das escolas comuns.
> 3. Fase da Integração: As escolas permaneciam as mesmas, os estudantes é que tinham que se adaptar ao sistema de ensino, eram aceitas apenas as deficiências mais adaptáveis as classes comuns. Na escola integrativa além dos estudantes com deficiências vísiveis existiam os estudantes aparntemente tidos como normais, eram aqueles sem deficiência identificada mesmo havendo problemas diversos de comportamento e fracasso escolar.O movimento consistia nos esforços de inserir as PNE com competência aos padrões vigentes.

Assim, a sociedade aguardava a chegada desse público, sem se preparar, achando que já havia realizado sua parcela de responsabilidade.

> (...) a integração nada ou pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receberem portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de (...). (Sassaki, 1997, p. 35).

A quarta fase descrita por com Sassaki (1997) enfatiza que:

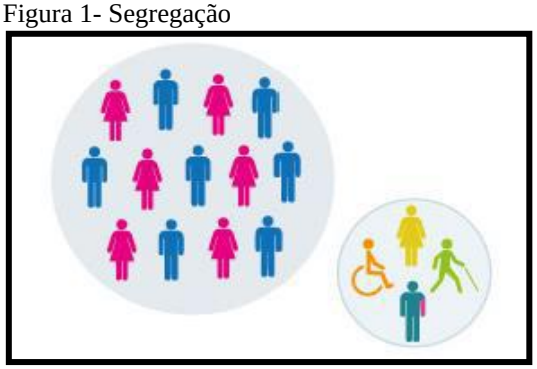
> 4. Fase da Inclusão: Nesta fase houve a evolução, os sistemas educacionais se adaptavam as necessidades dos estudantes.Essa fase surgiu na metade da década de 1980 acontendo durante os anos de 1990.

A partir de 1990 a busca é por uma Educação escolar integrada, existe o engajamento do MEC para que as pessoas com deficiência estejam incluídas no sistema educacional.

As figuras abaixo representam algumas das fases citadas no texto acima.

SEGREGAÇÃO

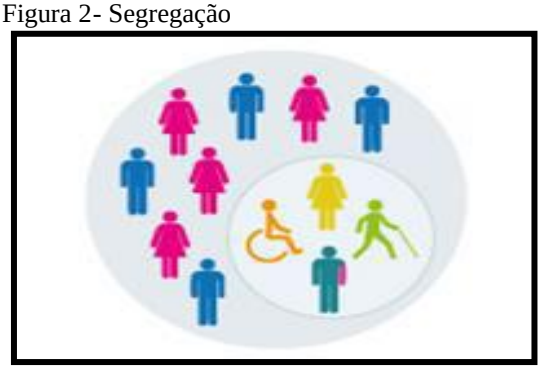
Figura 1- Segregação



Fonte: Rodrigues; Capellini e Santos (2014, p.3)

INTEGRAÇÃO

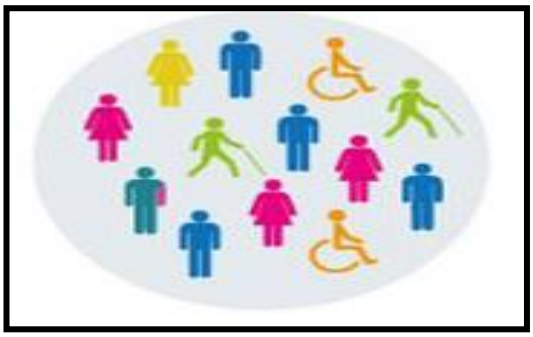
Figura 2- Segregação



Fonte: Rodrigues; Capellini e Santos (2014, p.3)

INCLUSÃO

Figura 3-Segregação



Fonte: Rodrigues; Capellini e Santos (2014, p.3)

De acordo com a literatura (Silva, 1987; Mantoan, 1997; Sassaki, 1997; e Machado e Mantoan, 2001), podemos entender que o princípio básico da inclusão surge na década de 1950, com o princípio de Normalização. Esse princípio se opunha às alternativas e às modalidades de atendimento segregativa e centralizadora, refletindo-se, também na organização de serviços e metodologias de ensino.

Deste modo a Educação Física Escolar passou por diversas trajetórias, seu percurso não é diferente da Educação, esta vai da segregação à inclusão.

Quando observamos as finalidades traçadas para a Educação Física no decorrer dos anos pela sociedade percebe-se as contradições acerca do seu papel na escola, e isso nos faz refletir sobre sua trajetória.

De acordo com os conhecimentos trazidos por Seabra (2008) no livro Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional as Concepções e temática acerca da Educação Física são:

QUADRO 2 - Concepções e temáticas acerca da Educação Física durante o período de 1920 a 2000.

DÉCADAS	CONCEPÇÕES	TEMÁTICAS
1920	Higienista	Educação Física Militar (lições de armas e esgrimas de espadas).
1930	Higienista e Eugênica (Forte ligação com a área médica)	Melhora e aperfeiçoamento para defender a pátria (esportes, jogos, ginástica feminina, medidas antropométricas. Biométrica, biotipologia e assuntos cunho anátomo-fisiológico).
1940	Americana de Educação Física (com Ênfase na Saúde Física e Mental)	Saúde Física e Mental (desenvolvimento de habilidades, formação do caráter, prática desportiva para o desenvolvimento do controle emocional e qualidade de comando e liderança, aproveitamento sadio das horas de lazer).
1950/60/70 Início de 1980	Tecnicista Aliada ao Militarismo e de cunho Competitivista	Treinamento desportivo seguindo a tendência dos laboratórios de aptidão física (Biodinâmica, Fisiologia, Aptidão Física, Medicina Esportiva e Desportos em Geral).
1980 a 1990	Quesito para a Qualidade de Vida e Performance	Ciência do Esporte (Desenvolvimento Humano, Pedagogia, Planejamento e Administração, Cultura, Atividades Motoras, Atividade Física e Adaptações, Estudos do Lazer, Biodinâmica do Movimento Humano).
2000	Área de Conhecimento	Políticas Públicas e Formação de Professores de Educação Física; Formação de Professores e Educação Física Especial; Educação Básica; Educação Superior; Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer; Performance Humana; Imagem Corporal; Esporte Educação e Qualidade de Vida; Corporeidade especial; Esporte e Qualidade de Vida;Esporte; Metodologia de Treinamento e Qualidade de Vida; Bases Biológicas da Educação Física e Esporte; Atividade Física e Envelhecimento; Educação Física Especial; Atividade Física , Adaptação e Saúde.

Fonte: Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional.

Ao analisar o quadro os autores apresentam que o papel do professor de Educação Física pode passar por transformações à medida que a sociedade se transforma.

Nesse sentido Chicon (2008) contribui ressaltando que:

> No âmbito escolar, a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física, a nosso ver, parece estar relacionada, predominantemente, com aspectos atitudinais e procedimentais. O primeiro diz respeito ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos.

As contribuições trazidas por Chicon (2008) mostram a importância da formação de professores e reforçam que é preciso ter clareza nos objetivos que se quer atingir e, sobretudo sobre o quão é importante fazer uso de procedimentos didáticos que contemplem a todos.

Zabala (2018) contribui quando aponta que:

> Para aprender é indispensável que haja um clima e ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

Nesse sentido, a Educação Física Escolar Inclusiva (Para Todos) utiliza-se das colocações trazidas por Zabala (2018), pois, contribui para a educação como componente curricular obrigatório e ao desenvolver as Temáticas propostas pelo currículo formal às vezes necessita utilizar-se dos diferentes tipos de acessibilidades trazidas pelo decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00. Esse decreto define, em seu Art. 8º, alguns termos importantes como acessibilidade, barreiras e desenho universal.

No capítulo anterior se fez necessário trazer a contribuição de autor que aborda a acessibilidade como ferramenta indispensável para o processo de inclusão, este classificada a acessibilidade em "seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal", e conceitua que o "Desenho Acessível" surge como contraposição à ideia de adaptar espaços físicos enquanto outros, inacessíveis, iam sendo criados. O desenho acessível é também conhecido como design acessível, design especializado, desenho sem barreiras ou arquitetura sem barreiras e destina-se exclusivamente ou preferencialmente para pessoas com deficiência, tornando-se, muitas vezes, estigmatizante.

Desta forma a acessibilidade oferecida pela escola e na Educação Física Escolar (Para Todos) Inclusiva deve oferecer a equidade, promover a inclusão social e a valorização das diferenças, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e coletivas, bem como as competências socioemocionais, trazidas na perspectiva da Educação Inclusiva e na Educação Integral pela BNCC de 2018.

De acordo com o material "Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais" publicado pelo (Brasil/Mec/Seesp, 2005), o professor deve:

> A primeira instância na qual o professor deve promover as adaptações que favorecerão a experiência produtiva da escolaridade para todos os seus alunos é na elaboração do Plano de Ensino. Ao fazer isso, o professor deve estar aberto para a constatação da diversidade presente no seu grupo de alunos e para a ela responder no âmbito da sua ação pedagógica. Seu planejamento, assim, deverá considerar a diversidade, estando alerta para as características individuais, o que envolve:
> • a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula;
> • a seleção, a adaptação e a utilização de equipamentos e mobiliários de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos;
> • o planejamento das estratégias de ensino que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e conseqüentes conteúdos a serem abordados;
> • a pluralidade metodológica tanto para o ensino como para a avaliação;
> • a flexibilização da temporalidade

O Portal Diversa (2023) contribui com as adaptações apresentando:

> "Por recursos entende-se as estruturas e suportes necessários para o desenvolvimento das atividades propostas para o desenvolvimento das temáticas, tais como: equipamentos, infraestrutura espacial, equipes de apoio e intérpretes, já as regras podem ser definidas como um conjunto de diretrizes, normas e procedimentos que definem os objetivos, as permissões e as restrições de uma atividade". (Diversa, 2023).

Desta maneira o Plano de Ensino e consequentemente o Plano de Aula do professor são ferramentas imprescindíveis para garantir o processo de inclusão.

A matriz de Flexibilização trazida pelo Portal Diversa (2023) traz dois tipos de flexibilização usados nas aulas de Educação Física:

Figura 4 – Matriz de Flexibilização



Fonte: Diversa (https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-de-educacao-fisica-inclusiva-brasil/). Acesso em: maio de 2023.

De acordo com Portal Diversa (2023) a flexibilização deve acontecer sempre após o diagnóstico da turma, sempre após uma avaliação, o percurso deve sempre ser traçado de acordo com as necessidades diagnosticadas, podendo assim ser flexibilizado tanto as regras como os recursos. Dessa forma, é possível considerar um espectro que abrange desde a ausência ou mínimas mudanças até uma modificação drástica das regras e recursos originais.

O Portal Diversa (2023) traz que:

> "Em alguns momentos, é possível que a sala, os estudantes não necessite de nenhum recurso a mais ou mudança nas regras, conforme ilustra o quadrante inferior esquerdo da matriz. Em outros, o professor pode manter as regras da atividade, porém , é fundamental buscar uma ampla diversificação dos meios utlizados. É possível, também, que o professor modifique bastante as regras do jogo, sem alterar substancialmente os recursos (quadrante inferior direito) ou, dependendo das especificidades da turma, redefina tanto as regras quanto os recursos (quadrante superior direito). Num caso extremo, ele pode inventar um novo jogo ou atividade." (Diversa, 2023).

Desta forma, entende-se que incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade

humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva onde a Educação Física Escolar Inclusiva se concretiza na efetiva participação dos estudantes nas aulas.

Finalizo este capítulo trazendo Zabala (2018) onde:

> Uma das tarefas dos professores consistirá em criar um ambiente motivador, que gere o autoconceito positivo dos meninos e meninas, a confiança em sua própria competência para enfrentar os desafios que se apresentam na classe. Estas representações serão resultados do grau de adequação dos desafios que são propostos aos alunos e da avaliação que se faz de seu trabalho.

3.3 Currículo e Escola

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes (Gonzáles, 2007, p.9).

De acordo com Gonzáles (2007), é possível confirmar ainda mais que os currículos têm a função de estruturar saberes, culturas, valores, técnicas e artes, direitos inalienáveis de todo ser humano, e que:

> A sociedade avançou. Já em 1959 foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Infância, na ONU. Em 1990, por meio do Estatuto da Infância e da Adolescência (ECA), o Brasil reconheceu a infância e a adolescência como tempos de direitos. Em todos os Estatutos e Convenções sobre os Direitos Humanos e os Direitos da Infância e da Adolescência aparece à educação como direito de todo ser humano, de toda criança e adolescente por serem humanos. Sem condicionantes.

As contribuições apresentadas por Gonzáles (2007) ressaltam a relevância das políticas públicas abordadas nos capítulos anteriores, nas quais a garantia da educação é um direito do cidadão, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que situam a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano, em que o direito à educação é compreendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

Já os autores Neira e Nunes (2006, p.106) contribuem com a concepção do direito à educação como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno ao definirem a palavra "currículo":

> Se recorremos à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum (“pista de corrida”), podemos dizer que, no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos.

Segundo Gonzáles (2007) ao tratar do desenvolvimento humano pleno no currículo deve-se considerar o indivíduo em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos e sem recortes nessas dimensões, mas em sua totalidade humana. E Neira e Nunes (2006) dialogam com Gonzáles (2007) quando trazem que o desenvolvimento do currículo desenvolve a personalidade do educando, ou seja, o que eles se tornam como pessoas, cidadãos na integralidade.

De acordo com Neira e Nunes, (2006, p.107) o currículo define relações de poder. Segundo os autores o currículo não deve possibilitar a construção de uma cultura homogênea, este deve enunciar as diferenças, oportunizando as diferentes classes sociais.

Moreira e Candau (2007) trazem que a palavra "currículo" está ligada a diferentes concepções, devido aos diversos modos de produção histórica da educação, bem como das teorias que a influenciam e se tornam dominantes em determinado momento. Os vários fatores socioeconômicos, culturais e políticos contribuem para que o currículo seja compreendido como:

> (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
> (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
> (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
> (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
> (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (p. 18).

Os autores apresentam diferentes abordagens para compreender historicamente a educação, sem a intenção de determinar se estão certas ou erradas. Refletem sobre como o currículo, em seu todo ou com diferentes enfoques, influência nas demandas do processo

educativo, nas relações sociais presentes no contexto em que o conhecimento escolar é adquirido, bem como as transformações que desejamos promover nos estudantes e os valores e identidades que pretendemos desenvolver.

Assim Gonzáles (2007), Neira e Nunes 2006, Moreira e Candau (2007) dialogam acerca do significado da palavra currículo que é prescrito e estão predefinidos tanto em nível nacional nos documentos oficiais, como em leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores, registrado e documentado pela unidade escolar.

Neste contexto os documentos devidamente registrados que colocam o currículo em prática devem estar em consonância com o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, onde a formação básica comum garante conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental assegurando o respeito aos valores culturais, artísticos, regionais e nacionais.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013, p.17) no seu texto introdutório traz que para garantir que o artigo 10 da Constituição Federal de 1988 fosse realmente fomentado e colocado em prática, políticas públicas educacionais foram elaboradas, e em 1997, no desempenho de suas competências, o Conselho Nacional de Educação iniciou, a produção de orientações normativas nacionais, visando à implantação da Educação Básica, sendo a primeira o Parecer CNE/CEB nº 5/97.

Diante disso o Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Básica distribuiu para todo o país os documentos que orientavam os currículos das escolas. Os documentos elaborados e distribuídos foram: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio e posteriormente, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

As DCNEB publicada em 2013, é um importante documento elaborado pelo Ministério da Educação que orienta a definição dos conteúdos de conhecimento em conformidade com à base nacional comum curricular, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 199. Este documento também enfatiza que o currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em

cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Embora os documentos elaborados até aqui fomentassem a melhoria da qualidade da educação, em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de:

> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (Brasil, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE (2014) afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2018).

O Plano Nacional de Educação (2018) define a Base Nacional Comum Curricular como estratégia para alcançar várias metas, inclusive a de garantir os direitos de aprendizagem dos brasileiros, a primeira versão da BNCC foi em 2015 e em 2018 o documento final é homologado após debates e aprovação do Conselho Nacioanal de Educação.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018,p.7), este é um documento de natureza normativa, serve como base para a elaboração dos currículos dos sistemas educacionais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e as escolas devem guiar os processos de gestão curricular adequando as aprendizagens de modo a considerar os estudantes e seu contexto no centro da construção do conhecimento.

Nesse viés, a educação, deve colocar os estudantes e seu contexto no centro da construção do conhecimento, o que de fato caracteriza a escola como a instituição responsável pela formação intelectual, cultural e humana e responde aos anseios da sociedade pelo projeto coletivo de humanização.

Logo, cabe à escola, segundo Carvalho (1996), primeiramente conservar e transmitir

os conteúdos culturais de uma civilização ou nação, os quais cabem aos formuladores de currículos proporem. Ainda, preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, através da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo.

Dessa maneira a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), vem guiar estados e municípios nos processos de gestão curricular adequados.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), traz as aprendizagens essenciais,os conhecimentos essenciais que os alunos de todas as escolas do país devem aprender ano a ano na Educação Básica, e com essa ação pretente garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros. A BNCC (2018) e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

Nesse caminhar a BNCC (2018) traz que os currículos devem ser adequados trazendo cada um sua concepção de aprendizagem, questões Como e Para quê avaliar não estão presentes na BNCC, ficaram a critério dos currículos elaborados pelos estados.

Mas O Quê, Quando e Para Quê ensinar estão explicitos na Base Nacional Comum Curricular (2018) e nos Currículos elaborados pelos estados e municípios.

As mudanças trazidas com a implantação dos currículos requer a aceitação de um novo conceito de aprendizagem. A aprendizagem deixa de ser vista como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se como um processo de construção dinâmico em contexto (Roldão, 1999), isto é, uma aprendizagem baseada na ideia de sujeitos participativos, em que os principais protagonistas são os alunos. Trata-se de uma concepção interativa, evolutiva e construtivista de aprendizagem, por oposição à concepção estática, linear, tecnicista e burocrática que imperou durante muito tempo.(Peralta, 2002, p, 18).

Assim se compreende que o currículo escolar e a existência da escola surjam para responder a aspirações e necessidades socialmente reconhecidas, num determinado tempo e espaço concretos. (Roldão, 2011). Nesta ordem de ideias, o currículo, como instrumento de

escolarização, é definido como um “corpo de aprendizagens socialmente relevantes que cabe à escola garantir, assentes em saberes susceptíveis de tornar os aprendentes competentes.” (Roldão, 2011). No fundo, um conceito de currículo que, além de englobar um conjunto de aprendizagens que se consideram necessárias para qualquer cidadão se poder integrar na sociedade, envolve, também, a apropriação da matriz cultural que a caracteriza, numa determinada época. (Moreira, 2001).

A questão central se faz em como o currículo em um sistema educacional pensa nas questões e conhecimentos para todos, pois parte significativa do Currículo é permeada pelo currículo oculto que são: as formas de organização de tempos e espaços na escola, onde a linguagem verbal e não verbal produz significados, assim com a forma de agrupar os estudantes e as turmas, as escolhas dos livros didáticos e por fim as regras, procedimentos e atitudes que direcionam as relações. (Moreira e Candau 2007, p.18).

Contudo, na escola é lugar de relações humanas, não só se ensina os conteúdos formalmente determinados. Existem ensinamentos e aprendizagens que ocorrem de modo implícito, ou seja, nas entrelinhas das interações que surgem no contexto escolar.

Silva (2003, p.78) categoriza essas aprendizagens informais como currículo oculto. Segundo ele, “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída.

Nesse contexto, a BNCC (2018, p.14) afirma, de maneira explícita:

> o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Assim finalizamos esse capítulo retomando a reflexão inicial sobre o currículo que está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas, e que a BNCC (2018) último marco legal traz a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, e deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades, assumindo de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, onde a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo.

3.3.1 Educação Básica e Componente Curricular Educação Física

A Educação Básica é definada pela Lei nº 9.394/96 (LDB) que traz em seu Título V dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no capítulo I da Composição dos NíveisEscolares o Art. 21:

> Art 21. A educação escolar compõe-se de:
> I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
> II - educação superior.

E no seu Art. 22 complementa que :

> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cury (2007), traz o conceito de Educação Básica determinado na LDB como um conceito novo e explica:

> A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.
> Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.
> A Educação Básica torna-se, dentro do Art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (Cury, 2007, 171-172).

Cury (2007), traz reflexões acerca da abertura da escola para “TODOS”, a escola que antes negou acesso a grande parte da população e que era eletista agora deve abraçar a TODOS, através dos níveis e das diferentes modalidades de Educação e Ensino.

A Educação Básica compreende:

> I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.
> II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
> III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

O Ensino Médio que compreende a última etapa da Educação Básica no Brasil, é recomendado dentro das disposições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para adolescentes de 15 aos 17 anos. (Brasil, 2018).

De acordo com Saviani (2000), a educação integral do homem, se concretiza aproximadamente aos dezessete anos, período destinado a Educação Básica, podendo iniciar na primeira infância, creche, passando pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental de 9 anos e finalizando na conclusão do Ensino Médio.

A LDB (1996) estabelece na Seção IV, do Ensino Médio no Art 35. que:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A concretização do Ensino Médio finaliza uma importante etapa, onde o desenvolvimento do indivíduo é assegurado como formação comum indispensável para o exercício da cidadania , fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica garantida por lei organiza-se a fim de nortear e operacionalizar o

tratamento e, em seu capítulo que trata sobre Base Nacional Comum e Parte Diversificada apresenta que: a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, referentes aos conteúdos curriculares.

> Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Assim, compreende-se que a obtenção do conhecimento escolar possui uma dupla finalidade: aprimorar as capacidades intelectuais e fomentar as atitudes e comportamentos indispensáveis para a convivência na sociedade.

Ao refletir sobre assegurar o acesso ao conhecimento escolar na Educação Básica, e nas contribuições que a Educação Física deve propiciar aos estudantes voltamos a pensar sobre a história da Educação Física Escolar inserida na Educação Básica ao longo dos anos.

Moreira e Pereira (2009), trazem que não basta a Educação Física ser garantida por lei, afirma que estar presente no currículo da Educação Básica não é suficiente. Faz-se necessário organizar e sistematizar a disciplina para que, assim, possa contribuir no Projeto Político Pedagógico que a escola construiu.

Nesse sentido González e Fensterseifer (2009), destacam que o principal desafio da organização e sistematização do processo de Educação Física na Educação Básica reside em estabelecer um compromisso pedagógico da disciplina com os propósitos da escola, isto é, com essa instituição democrática e republicana. Observa-se que o movimento renovador está constantemente empenhado em transformar a Educação Física e elevar sua posição para o status de disciplina escolar (o que ela já é), abandonando o discurso do simples exercício físico em prol de rendimento, saúde, entre outros aspectos. Porém, encontram-se dificuldades na concepção e implementação de um novo modelo de ensino de Educação Física na escola. Portanto, temos uma Educação Física Escolar com uma prática docente que perdeu sua credibilidade, ao mesmo tempo em que apresenta obstáculos para seu desenvolvimento (González e Fensterseifer, 2009).

No Artigo 15 das Diretrizes Currículares Nacionais (2013), é estabelecido que os

componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão estruturados em relação às diferentes áreas de conhecimento:

> I – Linguagens:
> a) Língua Portuguesa;
> b) Língua Materna, para populações indígenas;
> c) Língua Estrangeira moderna;
> d) Arte; e
> e) Educação Física;
> II – Matemática;
> III – Ciências da Natureza;
> IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia;
> V – Ensino Religioso.

E no § 5º traz a inclusão da Educação Física como parte obrigatória do currículo do Ensino Fundamental fazendo parte da proposta política e pedagógica da escola, sendo apenas opcional para o aluno em situações determinadas pelo parágrafo § 3º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96.

Somada as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), podemos mencionar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que ressalta que a Educação Física está incluída na área de linguagens, onde o objetivo dos diferentes componentes curriculares nessa área é permitir aos estudantes o envolvimento em práticas de linguagens variadas, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. É igualmente relevante mencionar que a área de linguagens permite que os alunos se apropriem das características específicas de cada linguagem, compreendendo que as linguagens são dinâmicas e que todos participam desse processo de transformação. Nos anos finais, é considerado importante aprofundar a reflexão crítica sobre os conhecimentos da área, entendida como uma forma de compreender os modos de se expressar e participar do mundo.

Na BNCC (2018), a Educação Física escolar tem como responsabilidade tematizar:

> "práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história […] 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 a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo a sua participação de forma confiante e autoral na sociedade". (p. 211).

Deste modo a Educação Física que é componente curricular obrigatório da Educação Básica, a partir da Lei 9.934/96, art. 26, Inciso 3º (Brasil, 1996), e através do seu Currículo, Cultura Corporal de Movimento constitui as experiências escolares dos estudantes matrículados na Educação Básica, e oferece, de acordo com a BNCC, "[...] uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural". (Brasil, 2018, p. 211).

As possibilidades trazidas pela BNCC (2018) quando tratadas pela Educação Física no decorrer da Educação Básica, por meio das aprendizagens essenciais definidas, contribui para garantir aos estudantes o desenvolvimento das dez **competências gerais**. Essas competências, no campo pedagógico, representam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essas estão presentes no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo aplicadas na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme a LDB (Brasil, 2017, p. 8).

As dez Competências Gerais da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 10) são:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital , bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular,

> negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

É possível articular as 10 Competências Gerais e o componente curricular Educação Física quando asseguramos aos alunos a reedificação de um conjunto de saberes, ao associar as 10 Competências Gerais com as Competências vísiveis no currículo encontramos:

> 1. Conhecimento: A Educação Física proporciona aos alunos conhecimentos sobre cultura corporal de movimento através das tematização das diferentes práticas corporais.
> 2. Pensamento científico, crítico e criativo: A Educação Física estimula o pensamento científico, crítico e criativo dos estudantes ao tratar e abordar questões como regras, estratégias, técnicas, análise de movimento, padrões corporais, mídia, resoluções de conflitos e tomada de decisões em difierentes contextos trazidos no desenvolvimento das temáticas.
> 3. Repetório Cultural: A Educação Física contribui para formação e ampliação do repertório cultural dos estudantes, apresentando-os as 6 Unidades Temáticas e seus objetos de conhecimentos: brincadeiras e jogos, dança, esportes, ginasticas, lutas e práticas corporais de aventura , favorecendo a apropriação do patrimônio cultural.
> 4.Comunicação: A Educação Física oferece oportunidades para os estudantes se expressarem e se comunicarem por meio do movimento corporal, seja nas práticas corporais individuais ou coletivas.
> 5.Cultura digital: A apropriação dos diferentes recurso tecnólogicoas como aplicativos, dispositivos de monitoramento, realidade virtual nos games, são usados para fomentar e potencializar a cultura digital tão presente na sociedade atual.
> 6.Trabalho e projeto de vida: A Educação Física através do conhecimento e vivência das diferentes práticas corporais permite aos estudantes engajar-se em um projeto de vida com mais qualidade e possibilidades assertivas de relacionar-se no mundo do trabalho.
> 7.Argumentação: A Educação Física oferece oportunidades para os estudantes desenvolverem habilidades argumentativas, como apresentar justificativas, debater regras e estratégias, analisar movimentos e desempenhos, opinar sobre os acontecimentos da sociedade e mídia, além de participar de discussões sobre questões éticas e sociais relacionadas à área.
> 8.Autoconhecimento e autocuidado: A Educação Física estimula o autoconhecimento dos alunos por meio do movimento corporal, permitindo que eles explorem suas capacidades físicas, desenvolvam a consciência corporal e compreendam a importância do autocuidado para a saúde e o bem-estar, assim como o desenvolvimento das competências socioemocionais.
> 9.Empatia e cooperação: A Educação Física promove a empatia e a cooperação por

> meio das práticas corporais coletivas, das 6 Unidades Temáticas e seus objetos de conhecimentos: brincadeiras e jogos, dança, esportes, ginasticas, lutas e práticas corporais de aventura, o trabalho em equipe, favorece que os estudantes respeitarem as diferenças e valorizarem a participação de todos.
> 10.Responsabilidade e cidadania: A Educação Física contribui para o desenvolvimento da responsabilidade e cidadania ao trabalhar com normas, regras, respeito ao adversário, fair play, inclusão, igualdade de oportunidades, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Ao relacionar as competências gerais com o componente específico Educação Física estamos articulando saberes que devem ser foco no processo educativo, pois ao adotar o enfoque de competências, de acordo com a BNCC (2018), as decisões pedagógicas devem ser guiadas pela definição clara do que os estudantes precisam "saber" (considerando a formação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, acima de tudo, do que devem "saber fazer" (considerando a aplicação desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver desafios complexos da vida diária, exercer plenamente a cidadania e se adaptar ao mundo do trabalho). A especificação das competências oferece diretrizes para fortalecer ações que garantam a aquisição dos conhecimentos essenciais estabelecidos pela BNCC. (Brasil, 2018, p. 13).

3.3.2 Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental

Conforme mencionado na BNCC (Brasil 2018, p. 63), a área de Linguagens é formada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental - Anos Finais, Língua Inglesa. O objetivo desse agrupamento é proporcionar aos estudantes a oportunidade de participar de práticas de linguagens variadas, que os auxiliem a expandir suas habilidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como seu conhecimento sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vivenciadas durante a Educação Infantil.

Cada área do conhecimento trazida na BNCC estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil 2018, p. 63) menciona que, “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como

Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital". É por meio dessas práticas, que as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, tornando-se sujeitos sociais. Nessas relações, estão envolvidos conhecimentos, atitudes, valores culturais, morais e éticos.

Para que essas interações sejam efetivadas de forma a possibilitar conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos, a área de linguagens deve desenvolver suas competências específicas para o Ensino Fundamental que são:

> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
> 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
> 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
> 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo do mundo contemporâneo.
> 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
> 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (p. 65).

O desenvolvimento das competências específicas da área de linguagens em cada competente curricular far-se-á através das competências específicas traçadas para cada uma delas, pelos estudantes durante etapa de escolarização.

O documento (Brasil 2018, p. 28), ainda reforça que:

> As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental-Anos Iniciais e o Ensino Fundamental-Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Cada componente curricular possui um grupo de habilidades, visando assegurar o desenvolvimento das competências específicas. Essas habilidades estão associadas a diferentes objetos de conhecimento, aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos, que, por sua vez, são estruturados em unidades temáticas. (Brasil, 2018).

3.4 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física

Com base nas análises realizadas na Base Nacional Comum Curricular (2018), identificamos três características específicas do documento que nos auxiliam na compreensão de suas possíveis bases teóricas. A primeira delas diz respeito à formação das habilidades, as quais são enfatizadas pelo documento como a construção de um conjunto de competências básicas necessárias para todos os estudantes da educação básica. A segunda característica está relacionada à concepção de que a aprendizagem deve ser direcionada de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, atribuindo significado ao que se aprende e atendendo as demandas da sociedade contemporânea. Por fim, a terceira característica enfatiza a importância de estimular os estudantes a desenvolverem competências para aprender a aprender, sendo autônomos em um mundo tecnológico cada vez mais repleto de informações, promovendo a pró-atividade e o respeito às diferenças e diversidades culturais. (Brasil, 2018).

Ao abordar essas três características específicas do documento, estamos trazendo o que González e Fensterseifer (2009) enfatizam, onde se acredita que o grande desafio de organizar e sistematizar o processo de Educação Física na Educação Básica está em estabelecer o compromisso pedagógico da disciplina com os objetivos da escola, ou seja, com essa instituição democrática e republicana.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) proporciona reflexões sobre a história da Educação Física, em que fazemos associações com Bagnara e Fensterseifer (2019), que afirmam que a prática corporal, muitas vezes, tem sido vista como o objetivo principal da Educação Física escolar, sendo necessário quebrar a ideia de que o movimento corporal deve ser considerado como a única fonte de conhecimento dessa disciplina. De acordo com esses autores, "os conhecimentos relacionados à Educação Física escolar são derivados daqueles produzidos pelas experiências corporais e pela reflexão conceitual sobre elas" (p. 60). Como a

Educação Física está inserida em uma instituição educacional, é preciso ensinar conteúdos e conhecimentos específicos.

Portanto de acordo com a BNCC (2018), a Educação Física escolar tem como compromisso tematizar:

> "práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história […] 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 a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo a sua participação de forma confiante e autoral na sociedade". (BNCC, 2008, p. 211).

Para atender ao que é estabelecido como responsabilidade da Educação Física Escolar, é necessário refletir sobre a prática pedagógica associada à relação entre o que é ensinado a fazer e o que é ensinado sobre essa prática nas aulas de Educação Física. Estamos nos referindo à complexa e inevitável problemática da relação teoria-prática, que tende a ser abordada de forma dicotômica, como se fossem duas realidades paralelas que não se encontram em nenhum lugar do espaço. (Fensterseifer; González, 2007).

De acordo com os autores, "Para abordar os aspectos teóricos e discursivos na Educação Física escolar, é necessário que o professor desenvolva estratégias didáticas que estejam intrinsecamente relacionadas à natureza da produção desse tipo de conhecimento. É importante evitar superestimar a prática e enxergar a teoria como uma punição, assim como supervalorizar a teoria e considerar a prática apenas uma "extensão dela". (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 62).

Na visão da cultura corporal de movimento, o conhecimento sobre o movimentar-se humano começa a ser compreendido como um conhecimento a ser compartilhado e debatido nas aulas de Educação Física. Isso sugere que as aulas também deveriam abordar a compreensão das práticas corporais, em vez de se concentrarem apenas na experiência corporal. (Barroso; Darido, 2009).

O que a BNCC traz como proposta para o Currículo da Educação Física Escolar é, segundo Betti (1994), onde não se deve apenas transformar a disciplina em um discurso sobre

a cultura corporal de movimento, mas sim utilizá-la como uma ação pedagógica. O autor defende que a linguagem deve auxiliar os estudantes a compreenderem suas experiências corporais, bem como suas interações com os outros e as instituições sociais relacionadas às práticas corporais.

De certa maneira, a abordagem educacional proposta pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), suscita reflexões sobre a vivência. Esta vivência não é simplesmente um meio para adquirir outros conhecimentos, mas sim uma maneira de criar um tipo de conhecimento único e insubstituível. Se não for oferecida ao estudante a oportunidade de experimentar e interpretar as diversas formas de expressão da linguagem corporal, ele perderá a chance de perceber o mundo e a si mesmo de uma forma singular.

Para que seja ofertada aos alunos a chance de vivenciar experimentar e de interpretar as diferentes formas de expressão da linguagem corporal, a Base Nacional Comum Curricular ressalta três itens comuns às práticas corporais:

> **"movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde". (Brasil, 2018, p. 211, grifo do autor).

Esses itens devem ser tratados sempre em consonância com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, a Educação Física, enquanto componente curricular deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. (Brasil, 2018).

A seguir, as competências específicas da Educação Física:

> 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
> 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
> 3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
> 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
> 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

> 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
> 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
> 8. 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.
> 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
> 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (Brasil, 2017, p. 223).

Os três itens, ou elementos comuns às práticas corporais citados na Base Nacional Comum Curricular que são: movimento corporal, organização interna e produto cultural, devem além de relacionar-se com as competências especificas, devem possibilitar ao indivíduo a apropriação da dimensão de conhecimento e de vivências nas quais ele não teria de outra forma. (Brasil, 2018).

Esses itens ou elementos são inseparáveis às práticas corporais e, apesar de a BNCC sugerir uma segmentação didática através das Dimensões de Conhecimento, é necessário perceber que ao tratar na Educação Física Escolar qualquer uma das Temáticas propostas para os diferentes ciclos, estas devem ser de maneira ampla e relevante para os estudantes, exigindo a análise sobre esses três itens ou elementos comuns às práticas corporais. Dessa forma, a partir da experiência, os estudantes podem se apropriar "das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemas de operação, estrutura, táticas etc.) dessas manifestações, bem como compartilhar com os outros e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos". (Brasil, 2018, p. 220).

Como tratado anteriormente às competências específicas explicitam como as dez competências gerais são trazidas no componente curricular Educação Física, a fim de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dialogando com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (2014) e a Educação Integral.

O componente curricular para desenvolver as competências gerais, deve relacionar as competências da área e as competências específicas, desta forma, este se utiliza do agrupamento de habilidades que estão associadas a distintos objetos de conhecimento trazidos na BNCC (2018) como conteúdo, conceitos e processos se organizam em unidades temáticas.

Segundo a BNCC (Brasil 2018, p. 219), é válido destacar que a estrutura das temáticas é baseada na compreensão de que a natureza lúdica está presente em todas as atividades corporais, mesmo que a Educação Física na escola não a como objetivo específico. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, além do aspecto lúdico, os alunos entendem as lógicas internas (regras, códigos, rituais, sistemas de funcionamento, organização, táticas etc.) dessas manifestações, assim como compartilham entre si e com a sociedade as representações e significados que lhes são atribuídos.

Por esse motivo, a divisão das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento:

> • Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito "de carne e osso". Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.
> • Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.
> • Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.
> • Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.
> • Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de

> qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.
> • Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como à classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
> • Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.
> • Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

Como mencionada acima, as habilidades deverão contemplar as dimensões de conhecimento, a proposta trazida no documento ainda é um problema para os professores da disciplina/área, que terão que compreender o que são para assim inserir em seus projetos pedagógicos. (Brasil, 2018).

Ao associar os estudos realizados por Barroso (2015) sobre o currículo da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, currículo utilizado até 2017, encontramos informações que esclarecem sobre o tratamento das 8 Dimensões do Conhecimento trazidas na BNCC. Os estudos de Barroso (2015) suscitam significativos diálogos, conversas, especialmente por dois motivos praticamente novos na área, estes apontam dificuldades dos docentes em associar de forma adequada os conhecimentos sobre a experiência do movimento trazidos pelo material e dificuldades com os conhecimentos referentes ao fazer do mesmo. Seus estudos mostraram que em geral, a aula ministrada pelos docentes tinha duas partes bem diferentes, uma que conseguia trazer as demandas conceituais e a outra a incumbências de conservar a história da área quanto à prática esportiva, frequentemente, marcada pelo rola bola (momentos em que os

estudantes decidem uma modalidade esportiva e praticam livremente sem a interferência do professor).

As contribuições de Barroso (2015) associadas aos fundamentos pedagógicos trazidos na BNCC mostram que a história da Educação Física está pautada no fazer e na exclusão, e que por vezes ocorre a excessiva valorização do ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar existindo a divisão entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer, não ocorrendo um diálogo entre os objetivos e conteúdos desenvolvidos dentro da sala de aula e aqueles ensinados na quadra.

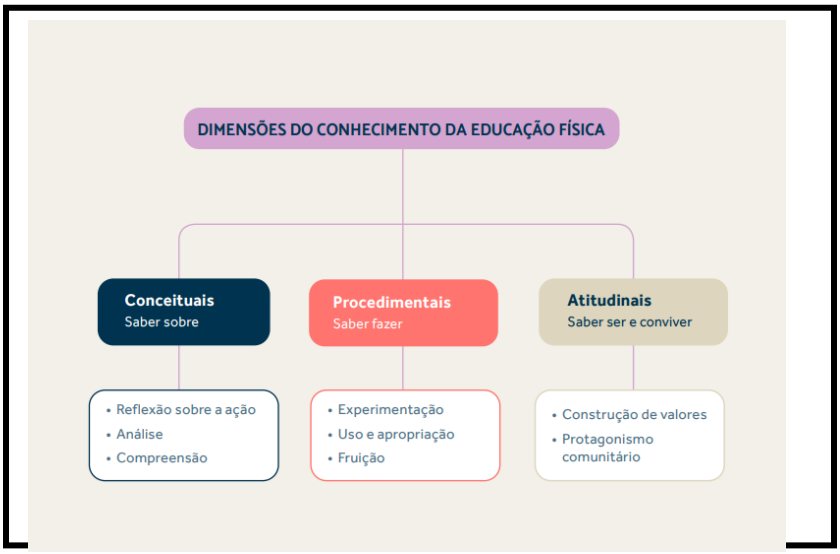
Ao considerar as características do conhecimento e das experiências pertinentes à Educação Física, argumenta-se que não é viável operar como se as dimensões fossem suscetíveis de serem tratadas de forma isolada. Dessa maneira, defende-se que cada dimensão seja sempre abordada de maneira integrada com as demais, levando em consideração a sua natureza experiencial, vivencial e subjetiva. Essa proposição apoia a posição defendida neste texto acerca da complexa relação entre a prática e o conhecimento teórico na Educação Física escolar, ou seja, ela sempre necessita ser abordada de forma unificada. (Barroso, 2008).

Betti (1994) também contribui para o entendimento do tratamento das dimensões do conhecimento quando diz:

> Para que o aluno adquira autonomia em relação à cultura corporal de movimento, as aulas não poderão abrir mão da dimensão conceitual, dos conhecimentos subjacentes às práticas, embora a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física esteja sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se.

Para contribuir com o entendimento sobre como relacionar as habilidades com as dimensões de conhecimento e assim associar a dimensão da experiência corporal ou a experimentação das práticas corporais com os saberes sobre essas práticas corporais trazidas na BNCC (2018), encontramos no site do Instituto Reúna uma figura que ajuda na compreensão.

Figura 5- Dimensões do Conhecimento da Educação Física



Fonte: Instituto Reúna (https://o.institutoreuna.org.br/percursos/percurso-formativo-primeiros-passos/componentes/educacao-fisica/estrutura-de-educacao-fisica-na-bncc/.) Acesso em 20 de junho de 2023.

3.4.1 A Base Nacional Comum Curricular e Educação Física no ensino fundamental – anos finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades

Durante o Ensino Fundamental - Anos Finais, os alunos enfrentam desafios mais complexos, principalmente devido à necessidade de compreenderem diferentes formas de organizar os conhecimentos relacionados às diferentes áreas. Com o objetivo de aprofundar e ampliar o conhecimento dos estudantes é importante rever e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais no contexto das diversas áreas, em todos os currículos escolares. Além disso, é fundamental promover a autonomia desses adolescentes, fornecendo-lhes as condições e ferramentas necessárias para acessar e interagir de forma crítica com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (Brasil, 2018, p. 60).

De acordo com a BNCC (2018), é necessária que a equipe escolar acolha os estudantes nessa nova fase escolar, estudantes com ou sem deficiência, as estratégias usadas ao longo de toda a escolaridade devem ser inclusivas para que assim todos possam ter seus direitos de aprendizagem garantidos.

Quadro 3 - As unidades temáticas e os objetos de conhecimento na BNCC- Anos Finais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e Jogos	**Jogos eletrônicos**	
Esportes	**Esportes de marca** **Esportes de precisão** **Esportes de invasão** **Esportes técnico-combinatórios**	**Esportes de rede/parede** **Esportes de campo e taco** **Esportes de invasão** **Esportes de combate**
Ginástica	**Ginástica de condicionamento físico**	**Ginástica de condicionamento físico** **Ginástica de conscientização corporal**
Danças	**Danças urbanas**	**Danças de salão**
Lutas	**Lutas do Brasil**	**Lutas do Mundo**
Práticas Corporais	**Práticas Corporais de aventura urbana**	**Práticas Corporais de na natureza**

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2017, p. 231).

A proposta curricular trazida na BNCC (2018) é que a componente curricular Educação Física tematize as diferentes práticas corporais, sistematizando os conhecimentos, desvinculando assim de seu passado, trajetória, onde a Educação Física elegeu quase que unicamente o saber fazer das práticas corporais e não o saber sobre essas práticas, assim como o ensino baseado no quarteto fantástico, ensino baseado na tematização apenas dos esportes mais conhecidos, comuns, como, por exemplo: basquetebol, voleibol, e futebol/futsal e o handebol.

Na BNCC (2018) uma das práticas corporais tematizadas constitui uma das seis unidades temáticas tratadas ao longo do Ensino Fundamental 9 anos, são elas: unidade temática *Brincadeiras e jogos*, a unidade temática *Esportes*, unidade temática *Ginásticas*, a unidade temática *Danças*, unidade temática *Lutas* e na unidade temática *Práticas corporais de aventura*.

Supostamente, todas as práticas corporais podem ser alvo de intervenção pedagógica em todas as etapas e modalidades de ensino. No entanto, certos critérios para a progressão do conhecimento devem ser observados, tais como os aspectos particulares de cada prática corporal, as características dos indivíduos e os contextos de atuação, que indicam tendências na organização do conhecimento. Na Base Nacional Comum Curricular (2018), encontramos as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas, organizadas conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, começando pelas esferas sociais mais familiares

(localidade e região) até chegar às menos familiares (esfera nacional e mundial). No caso das Ginásticas, a organização dos temas está baseada na diversidade dessas práticas e suas características. Em relação aos Esportes, a abordagem se concentra em sua tipologia (modelo de classificação), enquanto as Práticas Corporais de aventura são estruturadas com base em suas manifestações urbanas e naturais.

Nos anos finais a proposta curricular é apresentada e estruturada em dois blocos (6º e 7º anos no Quadro 4; e 8º e 9º anos no Quadro 5), com o objetivo de se adaptar às realidades locais e, dessa forma, promover maior flexibilidade na definição dos currículos e propostas curriculares.

Quadro 4 - As Habilidades da BNNC- Anos Finais- 6º e 7º anos

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Jogos eletrônicos	**(EF67EF01)** Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. **(EF67EF02)** Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.
Esportes de marca **Esportes de precisão** **Esportes de invasão** **Esportes técnico-Combinatórios**	**(EF67EF03)** Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. **(EF67EF04)** Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. **(EF67EF05)** Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. **(EF67EF06)** Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). **(EF67EF07)** Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
Ginástica de condicionamento físico	**(EF67EF08)** Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. **(EF67EF09)** Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. **(EF67EF10)** Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.
Danças Urbanas	**(EF67EF11)** Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). **(EF67EF12)** Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. **(EF67EF13)** Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados a eles por diferentes grupos sociais.

Lutas do Brasil	**(EF67EF14)** Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. **(EF67EF15)** Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. **(EF67EF16)** Identificar as características (códigos rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. **(EF67EF17)** Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-las, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
Práticas Corporais de aventura urbana	**(EF67EF18)** Experimentar, fruir e recriar diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. **(EF67EF19)** Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. **(EF67EF20)** Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. **(EF67EF21)** Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 236-239).

Quadro 5 - As Habilidades da BNNC- Anos Finais- 8º e 9º anos

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Esportes de rede/parede **Esportes de campo e taco** **Esportes de invasão** **Esportes de combate**	**(EF89EF01)** Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. **(EF89EF02)** Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. **(EF89EF03)** Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnico-táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. **(EF89EF04)** Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. **(EF89EF05)** Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. **(EF89EF06)** Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.
Ginástica de condicionamento físico **Ginástica de conscientização corporal**	**(EF89EF07)** Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequadas às características e necessidades de cada sujeito. **(EF89EF08)** Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico midiático etc.). **(EF89EF09)** Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. **(EF89EF10)** Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. **(EF89EF11)** Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização

	corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.
Danças de Salão	**(EF89EF12)** Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. **(EF89EF13)** Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. **(EF89EF14)** Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. **(EF89EF15)** Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.
Lutas do Mundo	**(EF89EF16)** Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. **(EF89EF17)** Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. **(EF89EF18)** Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de um ou mais lutas valorizando e respeitando as culturas de origem.
Práticas Corporais de aventura na natureza	**(EF89EF19)** Experimentar, fruir e recriar diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. **(EF89EF20)** Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. **(EF89EF21)** Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2018, p. 236-239).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) sistematiza as práticas corporais que serão abordadas e que compõem uma das seis unidades temáticas no decorrer do Ensino Fundamental. No entanto, é importante ressaltar que a categorização apresentada não busca ser universal, pois representa apenas uma possível compreensão das denominações e fronteiras entre as manifestações culturais abordadas na Educação Física escolar. (BNCC, p.214).

Destaca-se também que os estados e municípios têm a possibilidade de adotar o critério para seleção das práticas a serem implementadas a cada ano, sendo a única diretriz que seja seguida uma progressão:

> Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. (Brasil, 2018, p. 214).

A proposta da tematização das práticas corporais na BNCC não contempla práticas corporais inclusivas, portando não foram encontradas habilidades gerais, habilidades da área de conhecimento e nem habilidades específicas.

Em análise apenas foi encontrado no título: O compromisso com a educação integral, orientações sobre o espaço de aprendizagem:

> Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017, p. 14).

No Capítulo a Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade também foram encontradas orientações sobre procedimentos que devem ser adotados pelas Secretarias de Educação quanto a superar as desigualdades sociais:

> Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, 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. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter à situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. 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. 15-16).

3.5 Currículo Paulista e o componente curricular da Educação Física

Dentre as orientações trazidas pelo Currículo Paulista foi constatado que a proposta para o início dos anos finais, ou seja, que na transição do 5º ano para o 6º ano, a proposta didático-pedagógica seja retomar os objetos de conhecimento já apresentados no 5º ano, de forma a garantir a aprendizagem. (São Paulo, 2019).

Segundo as diretrizes pedagógicas do currículo para o Ensino Fundamental - Anos Finais é necessário reforçar ainda mais o protagonismo e a autonomia dos adolescentes. Isso implica em fornecer-lhes oportunidades e recursos para que possam acessar interagir e

analisar de forma crítica, diversas formas de conhecimento e fontes de informação (Brasil, 2018, p.62).

O Currículo Paulista, em conformidade com a BNCC, apresenta as seguintes Unidades Temáticas: Jogos e Brincadeiras, Danças, Artes Marciais, Ginásticas, Esportes, Atividades Corporais de Aventura e Corpo. A Temática Corpo Movimento e Saúde que aborda as sensações, alterações e benefícios que ocorrem ao experimentar alguma prática corporal foi incluída em resposta à consulta pública. (São Paulo, 2019).

A justificativa para a inclusão foi que mesmo que as habilidades previstas pela BNCC abranjam de forma ampla esses aspectos, algumas habilidades adicionais foram criadas para atender a essa especificidade. No entanto, é importante ressaltar que a Unidade Temática Corpo Movimento e Saúde está interligada às demais, portanto não se espera um tratamento pedagógico isolado, uma vez que o corpo que brinca, dança, luta etc. é o mesmo corpo no qual ocorrem sensações, alterações, apropriações e produção de sentidos e significados em diferentes tipos de práticas. (Brasil, 2018, p.263).

Continuando a análise foi possível verificar que o Currículo Paulista também inseriu nos anos iniciais (1º ao 5º) na Unidade Temática - brincadeiras e jogos, onde o objeto de conhecimento brincadeiras e os jogos trazem os jogos inclusivos e os jogos de tabuleiro que se iniciam a partir do 3º ano por meio da experimentação de diferentes jogos de tabuleiro sendo estes de forma progressiva, com atenção às táticas previstas para esses jogos, até o 7º ano. Na Unidade Temática de Esportes destinada aos anos finais 6º ao 9º ano o objeto de conhecimento esportes paralímpicos foi inserido, estes cuja orientação é que sejam tematizados a partir das vivências compartilhadas entre estudantes deficientes (se houver) e não deficientes, promovendo a participação ativa de todos nas práticas corporais. (PNUD, 2017).

A justificativa para incluir os temas brincadeiras, jogos inclusivos e esportes paralímpicos foi motivada pela necessidade de estar em sintonia com a formação integral, que promove o desenvolvimento pleno, igualdade e equidade para todos os estudantes. De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no que se refere à inclusão nas aulas de Educação Física, verificou-se que as práticas corporais são fundamentais para o desenvolvimento humano, tanto na inclusão de estudantes com deficiência nas aulas regulares, quanto na vivência de práticas corporais adaptadas,

possibilitando aos estudantes sem deficiência compreender os desafios diários desse público. (São Paulo, 2019).

Outro aspecto relevante a ser mencionado é que o Currículo Paulista enfatiza que os critérios de progressão foram seguidos, e que algumas habilidades foram introduzidas em determinados anos, enquanto em outros anos não, mas o fato é que todos os alunos tiveram a oportunidade de experienciar todas às áreas do conhecimento. (São Paulo, 2019).

O Currículo Paulista (2019) enfatiza que é fundamental que as práticas corporais levem em consideração o conhecimento dos estudantes sobre as diversas formas de manifestações corporais e que as opções de organização curricular em diferentes contextos devem estar alinhadas com os objetivos e princípios educacionais da instituição escolar.

Quadro 6 – As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do Currículo Paulista- Anos Finais- 6º ao 9º anos.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Brincadeiras e jogos	6º	**(EF6EF01)** Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.	**Jogos eletrônicos**
Brincadeiras e jogos	6º	**(EF6EF24*)** praticar um ou mais jogos de tabuleiro, utilizando as habilidades técnico-táticas básicas e respeitando as regras.	**Jogos de tabuleiros**
Esportes	6º	**(EF6EF03)** Experimentar e fruir esportes de marca, e invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	**Esportes: de marca, de invasão**
Esportes	6º	**(EF6EF04)** Praticar um ou mais esporte de marca e invasão oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	**Esportes: de marca de invasão.**
Esportes	6º	**(EF6EF05)** Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca e invasão, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	**Esportes: de marca e de invasão**
Esportes	6º	**(EF6EF22*)** vivenciar um ou mais esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais e valorizando a importância dessa prática.	**Esportes Paralímpicos**
Ginásticas	6º	**(EF6EF08)** Experimentar e fruir exercícios físicos da ginástica de condicionamento físico que solicitem diferentes capacidades físicas.	**Ginástica de condicionamento físico**
Ginásticas	6º	**(EF6EF09)** Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos.	**Ginástica de condicionamento físico**

Danças	6º	**(EF6EF11)** Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	**Danças Urbanas**
Danças	6º	**(EF6EF12)** Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças urbanas.	**Danças Urbanas**
Lutas	6º	**(EF6EF14)** Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	**Lutas do Brasil**
Lutas	6º	**(EF6EF15)** Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.	**Lutas do Brasil**
Lutas	6º	**(EF6EF16)** Identificar as características (códigos rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.	**Lutas do Brasil**
Práticas corporais de aventura	6º	**(EF6EF18)** Experimentar, fruir e recriar diferentes práticas corporais de aventura urbanas valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	**Práticas corporais de aventura urbanas**
Práticas corporais de aventura	6º	**(EF6EF19)** Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	**Práticas corporais de aventura urbanas**
Práticas corporais de aventura	6º	**(EF6EF21)** Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.	**Práticas corporais de aventura urbanas**
Corpo, Movimento e Saúde	6º	**(EF06EF23*)** identificar as capacidades físicas predominantemente mobilizadas na prática dos esportes e da ginástica, relacionando a melhoria do desempenho ao desenvolvimento das mesmas.	**Capacidades físicas**
Corpo, Movimento e Saúde	6º	**(EF06EF25*)** identificar e diferenciar exercício físico de atividade física.	**Exercício físico e atividade física**
Brincadeiras e Jogos	7º	**(EF07EF02)** Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias.	**Jogos Eletrônicos**
Brincadeiras e Jogos	7º	**(EF07EF22*)** praticar um ou mais jogos de tabuleiro, utilizando diversas habilidades técnico-táticas.	**Jogos de tabuleiro**
Esportes	7º	**(EF07EF03)** Experimentar, fruir e identificar os diferentes elementos que constituem os esportes de precisão e técnico combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	**Esportes: de precisão e técnico combinatórios**
Esportes	7º	**(EF07EF04)** Praticar um ou mais esportes de precisão e técnico combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	**Esportes: de precisão e técnico combinatórios**
Esportes	7º	**(EF07EF05)** Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de precisão e técnico combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	**Esportes: de precisão e técnico combinatórios**
Esportes	7º	**(EF07EF06)** Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).	**Esportes: de precisão e técnico combinatórios**

Esportes	7º	**(EF07EF07)** Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes de precisão e técnico combinatórios não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade.	**Esportes: de precisão e técnico combinatórios**
Esportes	7º	**(EF07EF23*)** analisar a disponibilidade de espaços na comunidade para a prática de esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua prática.	**Esportes Paralímpicos**
Ginásticas	7º	**(EF07EF08)** Propor e vivenciar exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade, agilidade).	**Ginástica de condicionamento físico**
Ginásticas	7º	**(EF07EF09)** Realizar coletivamente trabalhos de divulgação que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos.	**Ginástica de condicionamento físico**
Ginásticas	7º	**(EF07EF10)** Propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.	**Ginástica de condicionamento físico**
Danças	7º	**(EF07EF11)** Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	**Danças Urbanas**
Danças	7º	**(EF07EF13)** Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais.	**Danças Urbanas**
Lutas	7º	**(EF07EF14)** Experimentar e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	**Lutas do Brasil**
Lutas	7º	**(EF07EF17)** Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	**Lutas do Brasil**
Práticas corporais de aventura	7º	**(EF07EF20)** Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.	**Práticas corporais de aventura urbanas**
Práticas corporais de aventura	7º	**(EF07EF21)** Recriar as práticas corporais de aventura, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas	**Práticas corporais de aventura urbanas**
Corpo, Movimento e Saúde	7º	**(EF07EF24*)** identificar as exigências corporais mobilizadas na prática dos diferentes jogos eletrônicos relacionando as capacidades físicas	**Capacidades físicas e habilidades motoras**
Corpo, Movimento e Saúde	7º	**(EF07EF25*)** relacionar e associar a prática de exercícios físicos à promoção da saúde, reconhecendo a importância da adoção de um estilo de vida saudável.	**Exercício físico**
Esportes	8º	**(EF08EF01)** Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	**Esporte: rede/ parede, de campo e taco**
Esportes	8º	**(EF08EF03)** Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, como nas	**Esporte: rede/ parede, de campo e taco**

		modalidades esportivas escolhidas para praticar.	
Esportes	8º	**(EF08EF04)** Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco.	**Esporte: rede/ parede, de campo e taco**
Esportes	8º	**(EF08EF21*)** identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua superação.	**Esportes Paralímpicos**
Ginásticas	8º	**(EF08EF10)** Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal identificando as exigências corporais da mesma.	**Ginástica de conscientização corporal**
Ginásticas	8º	**(EF08EF11)** Identificar as características da ginástica de conscientização corporal e discutir como a prática dessa manifestação pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	**Ginástica de conscientização corporal**
Danças	8º	**(EF08EF12)** Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	**Danças de salão**
Danças	8º	**(EF08EF13)** Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.	**Danças de salão**
Danças	8º	**(EF08EF14)** Identificar os estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, propondo alternativas para sua superação.	**Danças de salão**
Danças	8º	**(EF08EF15)** Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	**Danças de salão**
Lutas	8º	**(EF08EF16)** Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.	**Lutas do Mundo**
Lutas	8º	**(EF08EF17)** Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.	**Lutas do Mundo**
Práticas corporais de aventura	8º	**(EF08EF19)** Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	**Práticas corporais de aventura na natureza**
Práticas corporais de aventura	8º	**(EF08EF20)** Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.	**Práticas corporais de aventura na natureza**
Corpo, Movimento e Saúde	8º	**(EF08EF09)** Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais	**Exercícios físicos, e medicamentos.**
Corpo, Movimento e Saúde	8º	**(EF08EF22*)** identificar e discutir as contribuições da prática da ginástica de conscientização à melhoria da qualidade de vida.	**Exercícios físicos.**

Esportes	9º	**(EF09EF02)** Praticar um ou mais esportes de invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.	**Esportes: de invasão, de combate**
Esportes	9º	**(EF09EF03)** Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de invasão e de combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	**Esportes: de invasão, de combate**
Esportes	9º	**(EF09EF04)** Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: invasão e combate.	**Esportes: de invasão, de combate**
Esportes	9º	**(EF09EF05)** Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	**Esportes: de invasão, de combate**
Esportes	9º	**(EF09EF06)** Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais, tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	**Esportes: de invasão, de combate**
Esportes	9º	**(EF09EF22*)** discutir as transformações históricas dos esportes Paralímpicos considerando as políticas públicas de inclusão.	**Esportes Paralímpicos**
Ginásticas	9º	**(EF09EF07)** Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências de consciência corporal, condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	**Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal**
Ginásticas	9º	**(EF09EF08)** Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico midiático etc.).	**Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal**
Ginásticas	9º	**(EF09EF11)** Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico, e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	**Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal**
Danças	9º	**(EF09EF12)** Experimentar, fruir e recriar, danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	**Danças de salão**
Danças	9º	**(EF09EF14)** Identificar e discutir os estereótipos e preconceitos relativos às danças de propondo alternativas para superá-los.	**Danças de salão**
Lutas	9º	**(EF09EF16)** Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.	**Lutas do Mundo**

Lutas	9º	**(EF09EF18)** Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando suas culturas de origem.	**Lutas do Mundo**
Práticas corporais de aventura	9º	**(EF09EF19)** Explorar diferentes práticas corporais de aventura na natureza, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	**Práticas corporais de aventura na natureza**
Práticas corporais de aventura	9º	**(EF09EF21)** Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.	**Práticas corporais de aventura na natureza**
Corpo, Movimento e Saúde	9º	**(EF09EF23*)** discutir as implicações dos hábitos alimentares na incidência de obesidade, na saúde e qualidade de vida.	**Hábitos alimentares**
Corpo, Movimento e Saúde	9º	**(EF09EF24*)** identificar a relação entre exercício físico e composição corporal.	**Exercício físico e composição corporal**
Corpo, Movimento e Saúde	9º	**(EF09EF25*)** identificar os princípios do treinamento físico.	**Treinamento físico**

Fonte: Currículo Paulista. (São Paulo, 2019, p. 271).

Quadro 7 – Comparativo de Habilidades da BNCC e do Currículo Paulista- Anos Finais- 6º ao 9º anos

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ANO/SÉRIE	HABILIDADES	CURRÍCULO PAULISTA ANO/SÉRIE	HABILIDADES
6º ano 7º ano	**21**	6º ano	**20**
8º ano 9º ano	**21**	7º ano	**19**
		8º ano	**16**
		9º ano	**18**

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Percebe-se que as Habilidades da BNCC (2018) que estão agrupadas nos 6º e 7º anos e 8º e 9º anos foram desmembradas no Currículo Paulista (2019), assim aumentou o número de práticas corporais destinadas no Currículo Paulista em cada ano e em cada bimestre, conforme consta no caderno de orientações do professor.

No entanto, o número de aulas manteve-se inalterado na estrutura curricular do estado de São Paulo, com duas aulas para cada ano/série.

3.5.1 Arranjos Curriculares, Diálogo com o Projeto Político Pedagógico da Escola

Com base no Currículo Paulista (2019), que enfatiza os critérios de progressão, inclusão e equidade, foi elaborada uma unidade didática colaborativa sobre a temática do Esporte para os estudantes do 8º ano B. Nesta unidade, o objeto de conhecimento foi o voleibol e o esporte paralímpico voleibol sentado, e foram trabalhadas três habilidades (Quadro8):

Quadro 8 – As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do Currículo Paulista- Anos Finais- 8º ano.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Esportes	8º	**(EF08EF01)** Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	**Esporte: rede/ parede, de campo e taco**
Esportes	8º	**(EF08EF04)** Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco.	**Esporte: rede/ parede, de campo e taco**
Esportes	8º	**(EF08EF21*)** identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua superação.	**Esportes Paralímpicos**

Fonte: Currículo Paulista. (São Paulo, 2019, p. 271).

De maneira intencional e vinculada à prática pedagógica o tema tratado buscou identificar as sensações, sentimentos e significados resultantes da vivência, uma vez que esta foi desenvolvida com estudantes com e sem deficiência. Através da sequência didática colaborativa adotada, buscou-se promover a reflexão sobre a prática.

O currículo paulista traz:

> Uma vez que se quer formar um ser integrado, democrático, solidário e atento à sustentabilidade, que age no mundo considerando várias perspectivas, são necessários assegurar aos estudantes conhecimentos e vivências que lhes permitam

> autoria e protagonismo. Nessa direção, vale lembrar que esse olhar para a formação integral não invalida a prática pedagógica que vem sendo historicamente trabalhada no componente; trata-se de definir intencionalidades que contemplem a formação integral e promover arranjos curriculares e metodológicos que atendam a essa formação. (São Paulo, 2019, p. 250).

Definindo as intencionalidades e buscando a formação integral, o projeto buscou seguir a lógica da organização das aprendizagens no componente Educação Física, as dimensões de conhecimento Aprender a Ser e Conviver que tratam da reflexão sobre a ação, análise e compreensão como foco de desenvolvimento das práticas ao longo do percurso. Estas práticas foram planejadas, pensadas e executadas com objetivo definido, buscando aproveitar cada momento oportunamente.

Outro ponto respeitado foi às orientações contidas no Caderno do Professor do Currículo em Ação, onde as competências socioemocionais são integradas ao trabalho com os conteúdos do componente curricular, objetivando o desenvolvimento socioemocional de forma intencional no processo. Para tal, a estratégia mais adequada é a realização de um planejamento de atividades que seja SAFE1 - sequencial, ativo, focado e explícito. (São Paulo, 2019, p.7).

Foram também planejadas adaptações curriculares, tendo em vista que no planejamento das ações, desde a sequência didática, é necessário assegurar o direito de aprendizagem de todos os estudantes. Isso implica na viabilidade de variações nos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, avaliação e no tempo necessário para a aprendizagem dos estudantes.

Também foram planejadas adaptações curriculares considerando que, ao planejar as ações, incluindo a sequência didática, é crucial garantir o direito de aprendizado de todos os alunos. Isso implica na possibilidade de modificar os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as atividades, a avaliação e o tempo requerido para a aprendizagem dos estudantes.

E por último, foi pensado nos diferentes procedimentos de avaliação, uma vez que a diversidade está presente e as possibilidades de expressão dos estudantes são diversas.

Os arranjos curriculares foram planejados de acordo com o calendário escolar, garantindo o desenvolvimento das habilidades previstas, os princípios e a oportunidade de apropriação do objeto da cultura corporal de movimento.

A 1ª proposta trazida no caderno do professor e aluno no 1º bimestre para o 8º ano é o esporte de rede voleibol com três atividades, onde cada atividade é subdividida em etapa.

Quadro 9 – Sequência das atividades propostas nas orientações curriculares, caderno do professor e estudante Currículo Paulista- Anos Finais- 8º ano

SEQUÊNCIA DA ATIVIDADE	ATIVIDADE	ETAPAS
1ª atividade	Hora do "saque"	**3 Etapas**
2ª atividade	"Está tudo dominado"	**4 Etapas**
3ª atividade	Conhecendo o Voleibol	**2 Etapas**
4ª atividade	Experimentando Voleibol	**2 Etapas**
5ª atividade	Rodízio	**2 Etapas**
6ª atividade	Sistemas táticos do Voleibol	**3 Etapas**
7ª atividade	Jogando Voleibol	**2 Etapas**
8ª atividade	Como eu posso aprender	**2 Etapas**
Proposta de avaliação e recuperação		

Fonte: Currículo Paulista. (São Paulo, 2019, p. 143-159).

Foram aproveitadas algumas das atividades sugeridas nas orientações curriculares do caderno do professor e do aluno, já que a Unidade Didática Colaborativa foi planejada de acordo com a avaliação da turma. Embora a maioria das atividades propostas na sequência didática não tenha sido utilizada, respeitou-se a organização e as diferentes áreas de conhecimento.

A proposta foi trabalhar com a Educação Física Escolar Inclusiva (PARA TODOS), proporcionando a inclusão invertida, garantindo o direito de aprendizagem dos estudantes, a localização onde estes estão inseridos e a equidade.

Utilizou se o desenho universal proposto por Sassaki (2005, p.23), que prevê a criação de ambientes que podem ser usados por todos, sem necessidade de adaptação.

As aulas foram planejadas para serem inclusivas, sem enfatizar a formação de atletas, uma vez que a qualidade e o direito à aprendizagem são assegurados por lei. Desta maneira, é essencial que as aulas sejam acessíveis, proporcionando desafios aos estudantes e permitindo a participação de todos, respeitando suas limitações individuais. O objetivo é promover a autonomia e destacar o potencial de cada aluno.

Tendo em vista a participação de todos, uma Educação Física que seja inclusiva segundo as orientações curriculares, caderno do professor (2023) enfatiza:

> Dentro desse contexto, buscamos também uma Educação Física em que todos possam participar uma Educação Física que seja inclusiva. Nesse caso, estamos nos referindo à inclusão dos estudantes com deficiência nas práticas desse componente curricular. Cada escola possui um contexto, e cada estudante é único; portanto, é necessário analisar as atividades propostas para assim fazer possíveis adequações. Adaptações curriculares: a adaptação do currículo regular implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e na temporalidade do processo de aprendizagem dos estudantes. O primeiro passo para a adaptação do objeto de conhecimento é ter claro o que se quer ensinar. Como fazer para o estudante aprender? O segundo passo é conversar com a família sobre as habilidades que serão trabalhadas e, se possível, reforçadas em casa. O terceiro passo é pensar no tempo para a realização das atividades em consonância com a possibilidade de desenvolvimento do estudante. O quarto passo é utilizar diferentes procedimentos de avaliação – em detrimento dos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos estudantes. (São Paulo, 2023, p.8-9).

De maneira geral buscou-se refletir sobre: quem aprende como aprende e quem ensina. Silva, Seabra e Araújo, (2008, p.172) trazem:

> Quando falamos em quem aprende, como aprende e quem ensina, estamos considerando, também estes, que estes aspectos envolvem um processo de aquisição, construção e transmissão de conhecimento. Nesse sentido, parece-nos necessário que o profissional de Educação Física busque estabelecer uma interação entre ele, professor, o aluno e o ambiente, na perspectiva de uma ação pedagógica não fragmentada, no sentido de promover a inclusão.

FIGURA 6- Ação pedagógica ou ação educativa não fragmentada.

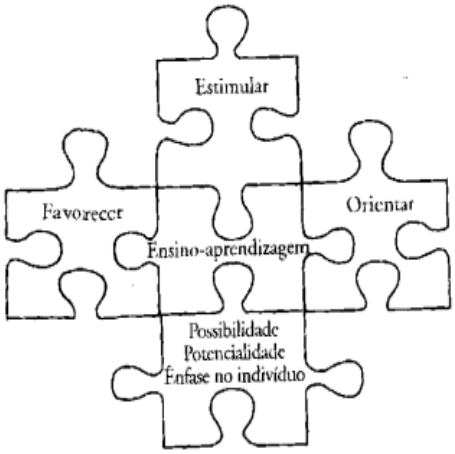


Fonte: Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional, 2008, p.173.

A reflexão sobre a interação dos conhecimentos sobre o que ensinar sobre como ensinar e principalmente sobre quem aprende e para quem ensinar deve fazer parte da ação

pedagógica ou educativa, na perspectiva de uma concepção integrada de desenvolvimento. (Silva, Seabra e Araújo, 2008, p.174).

FIGURA 7- Ação pedagógica ou ação educativa



Fonte: Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional, 2008, p.174.

Desta forma, pensar sobre a ação educativa no contexto educacional, diferenciando-a dos demais ambientes onde circulam as diferentes práticas corporais facilita a articulação do planejamento, pois a Educação Física Escolar Inclusiva (Para Todos) deve estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola, fortalecendo a educação integral.

> A Educação Física, como disciplina do currículo escolar, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la das responsabilidades que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem. (*Soares et al., 2001, p.212).*

Com base na visão apresentada por Soares e sustentada pelo Currículo Paulista (2019), a Educação Física tem responsabilidades no desenvolvimento do currículo, devendo fomentar igualdade e inclusão de todos os alunos nas escolas, assegurando o direito deles à educação pública de alta qualidade, conforme estabelecido na Constituição Federal (1988), LDB (1996), e nas leis estaduais e municipais de São Paulo.

Dessa maneira o trabalho com habilidades buscou-se as competências gerais e específicas trazidas no currículo, sempre realizando os arranjos para respeitar a individualidade de cada estudante.

3.6 Unidade Didática Colaborativa

A seguir, apresentaremos a Unidade Didática Colaborativa elaborada para desenvolver as temáticas propostas no Currículo Paulista (2019) com os estudantes.

De acordo com Lerner (2002, p.73-87) a unidade didática:

> São situações didáticas articuladas, que possuem uma sequência de realização cujo principal critério é o nível de dificuldade – há uma progressão de desafios a serem enfrentados pelos alunos para que construam um determinado conhecimento. Sua unidade mínima é o plano de aula: planejar a gestão dos conhecimentos e das aprendizagens em interações adequadas para o tempo didático disponível.

Quadro 10 - Unidade didática colaborativa desenvolvida com estudantes do 8º ano.

<table>
<tr><td colspan="3">UNIDADE TEMÁTICA– ESPORTE
OBJETO DE CONHECIMENTO- ESPORTE DE REDE- VOLEIBOL
OBJETO DE CONHECIMENTO- ESPORTE PARALÍMPICO- VOLEIBOL SENTADO</td></tr>
<tr><td>Turma:8º ano B
Total de alunos: 32 alunos
Alunos participantes: 32 alunos</td><td>Professora/pesquisadora
Ana Paula Vilela</td><td>Período da realização:
03/03/23 a 06/06/23
20 aulas</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo Específico: Valorizar experiências que sensibilizem e ajudem os alunos a compreenderem as dificuldades e possibilidades das pessoas com deficiência a se vincularem ao mundo do esporte e a sociedade.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Resumo das aulas:</td></tr>
<tr><td colspan="3">• Mapear conhecimentos, apresentar a modalidade aos estudantes, discutir questões sobre a temática.</td></tr>
<tr><td colspan="3">• Apresentar as primeiras informações sobre as regras do jogo realizando movimentos de lançar e rebater.</td></tr>
<tr><td colspan="3">• Compreender e experimentar algumas normas do esporte através da participação em partidas individuais em mini-quadras, além de compreender os princípios táticos fundamentais nas modalidades de rede divisória.</td></tr>
</table>

• Conhecer as regras básicas do voleibol, vivenciar jogos com algumas regras oficiais e elaboradas pelos estudantes.
• Refletir e dialogar acerca de elaboração de regras coletivamente.
• Experimentar a prática do voleibol cooperativo com materiais alternativos, produzindo dessa forma, alternativas para a experimentação do Esporte para Todos, não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade.
• Reconhecer a importância de respeitar e incluir os estudantes com algum tipo de deficiência nos diversos contextos da sociedade.
• Desenvolver os aspectos técnicos e táticos da modalidade.
• Experimentar a prática do esporte paralímpico voleibol sentado, experimentando a inclusão invertida.
• Experimentar a prática do voleibol na cadeira de rodas.
• Sensibilizar os estudantes da importância de acolher e oportunizar a todos, isso significa estudantes com ou sem deficiência.
• Experimentar a prática do voleibol na cadeira de rodas.
• Sensibilizar os estudantes da importância de acolher e oportunizar a todos, isso significa estudantes com ou sem deficiência.
• Dialogar sobre a importância do respeito aos diferentes corpos.
• Tratar do conceito de inclusão, diversidade, igualdade e equidade, para assim dialogar com os estudantes acerca da escola e da sociedade que oportuniza e garante o acesso de todos aos conhecimentos produzidos pela humanidade.
• Possibilidades das pessoas com deficiência de se vincularem ao mundo do esporte e a sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Durante a ação pedagógica da temática esporte de rede, objeto de conhecimento voleibol e esporte paralímpico voleibol sentado , levou-se em consideração as competências gerais, específicas de linguagens e específicas de Educação Física previstas no Currículo Paulista (2017), assim como as competências socioeocionais e as habilidades propostas para

desenvolver a unidade didática.

Competências Gerais, (São Paulo, 2019, p. 30):

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoalmente e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

Competências específicas da área de linguagens (São Paulo, 2019, p. 96).

> 2.Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
> 3.Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e a cooperação.

Competências específicas de Educação Física. (São Paulo, 2019, p. 273).

> 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
> 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
> 8. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Quatro Habilidades (São Paulo, 2019, p. 276).

> Habilidade: (EF08EF04): Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede.

> Habilidade: (EF08EF01): Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
> Habilidade: (EF08EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.
> Habilidade: (EF08EF21*): Identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes paralímpicos e propor alternativas para sua superação.

De certa forma é preciso ressaltar que o Currículo Paulista (2019) traz que as competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos e atitudes,enfatizando a necessidade de desenvolvimento de compêtências socioemocionais.

De acordo com o Currículo Paulista (2019,p.31) [.....] assim, a promoção da empatia, da colaboração e da responsabilidade demanda processos intencionais experimentados durante as interações, nos quais essas habilidades são empregadas simultaneamente aos processos cognitivos.

A esse respeito, esclarece Mahoney (2000):

> O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão interligados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Um das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva em ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm impacto no quarto conjunto: a pessoa. (Mahoney, 2000, p.15).

A pessoa trazida em sua integralidade também é objeto de estudo no Currículo Paulista (2019, p.5):

> A educação integral demanda uma visão ampla para a complexidade do desenvolvimento integrado dos estudantes e para sua atuação na sociedade contemporânea e suas situações complexas, multifacetadas e incertas. Nesse sentido, o desenvolvimento completo dos estudantes ocorre quando os aspectos socioemocionais são trabalhados de forma intencional na escola, de maneira integrada às competências cognitivas. (São Paulo, 2019, p. 5).

O documento ressalta a importância de destacar que a divisão semântica realizada pelos termos cognitivos e socioemocional não constitui uma classificação dicotômica. Trata-se apenas de uma simplificação didática, uma vez que, durante o processo de aprendizagem,

essas instâncias (cognitiva e socioemocional) são acionadas simultaneamente, são indissociáveis e se influenciam mutuamente na formação dos indivíduos.

Ao longo de todo o percurso da unidade didática colaborativa o diálogo se fez presente, com o objetivo de dar destaque aos estudantes como protagonistas. Isso se alinha com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018) e com o Currículo Paulista (2019), que afirmam que, para alcançar o desenvolvimento de competências específicas, os alunos precisam adquirir um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento entendidas como conteúdo, conceitos e processos - organizados em unidades temáticas. (Brasil, 2017).

A sala selecionada para a pesquisa foi aquela em que o desafio seria mais complexo, pois nela há muitos estudantes com deficiência intelectual, física e estudantes com grandes lacunas de aprendizagem devido à Pandemia. Optou-se pela temática do esporte voleibol e esporte paralímpico - voleibol sentado para os alunos do 8º ano.

Conforme orientação trazida pelo Currículo Paulista (2019), é possível a realização de arranjos para melhor organizar e desenvolver as temáticas selecionadas durante planejamento, desde que este esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógica da escola. Optou-se durante o planejamento por desenvolver os objetos de conhecimentos voleibol e esporte paralímpico - voleibol sentado, pois o número de aulas não seria suficiente para desenvolver toda temática proposta no currículo.

O desenvolvimento das aulas objetivou desenvolver as habilidades previstas no Currículo Paulista e o número de aulas previsto foram vinte aulas.

A partir da temática esporte voleibol, traçamos o caminho para chegarmos ao esporte paralímpico - voleibol sentado.

De acordo com o Currículo em Ação (2019, p.179-180) voleibol sentado é:

> O voleibol sentado é a junção de um esporte adaptado chamado Sitzbal e do voleibol convencional, com predominância das regras do voleibol. Desde 2004, o vôlei Paralímpico é praticado exclusivamente com os atletas sentados, sendo considerado um dos esportes mais velozes e disputados nas Paralímpiadas. Sua primeira participação nos Jogos Paralímpicos foi em 1980, nos jogos realizados em Arnhem, na Holanda.

Desta forma concluimos com a temática inclusão na prática, onde o Currículo Paulista (2019, p.181) enfatiza que mais do que discutir ou propor ações, a inclusão tem que acontecer

de verdade. E quando falamos em inclusão, propomos a promoção da igualdade e equidade entre todos. Algumas vezes, basta fazer pequenas adaptações na estrutura. Em outras, um suporte motivacional. Pensando nisso, a proposta é que se faça com a turma uma análise dos espaços, dos materiais (pedagógicos e de ambientes) e das aulas de Educação Física e proponham ações para que todos os estudantes possam participar, livres de qualquer estereótipo ou preconceito.

Neste estudo, foi empregado o diário de campo, que passou por três etapas de análise: transcrição, refinamento e codificação. Os quadros a seguir foram elaborados com base no estudo realizado por Lucca (2018).

Quadro 11- Fases da análise

CODIFICAÇÃO	DIÁRIO DE CAMPO
Fase 1:Transcrição	"Mas no caderno do aluno, não tem essas atividades, então a gente não vai jogar igual na TV. " Quando a gente joga nos campeonatos não vemos os deficientes juntos. Cronograma apertado devido aos acontecimentos externos, ataques a instituições escolares, aulas suspensas,"Prova Paulista", necessidade de usar as aulas da professora de matemática para garantir as etapas de finalização do projeto. Intervenção da professora. Regras do esporte.
Fase 2:Lapidação	Arranjos Curriculares, Expectativas dos estudantes, avaliações processuais. Trabalho colaborativo da professora de matemática e esporte da escola.
Fase 3:Codificação	Dimensões de conhecimento, Educação Integral, Interferências externas. Trabalho Colaborativo e interdisciplinar. Ação Educativa. Cooperação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Logo depois da realização desta fase, fez-se uma nova leitura para garantir que os achados não diferiam dos objetivos da pesquisa. A seguir, a lista de códigos finais com a respectiva numeração. (Bodgan; Bliken, 1994).

Quadro 12 – Lista de códigos do documento.

CÓDIGOS
1. Saber sobre.
2. Saber ser e a conviver.
3. Conhecer/ ressignificar a modalidade.
4. Interferências externas:fatores climáticos,ausênciade alunos, jogos escolares, ataques as escolas.
5. Protagonismo dos estudantes.
6. Motivação dos alunos.
7. Análise do ambiente escolar/espaços na comunidade.
8. Adaptação/soluções propostas pelos alunos.
9. Trabalho em equipe.
10. Elaboração de cartazes.
11. Adaptações de materiais e espaços.
12. Matriz de Flexibilização.
13. Participação de colaboradores nas aulas.
14. Relação dos conhecimentos.
15. Apoio das tutoras na realização das atividades.
16. Tempo didático.
17. Intervenção da professora
18. Acessibilidade.
19. Desenvolvimento da técnica.
20. Regras do esporte
21. Cooperação
22. Competição
23. Se-Movimentar
24. Avaliação Paulista

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Posteriormente a análise dos códigos, temos a etapa seguinte que consistiu em aglutinar os resultados obtidos, originando duas grandes categorias e respectivas subcategorias (Quadro 13).

Quadro 13 - Categorias de análises com os respectivos códigos.

CATEGORIAS	
Vivenciando uma unidade didática colaborativa: Construção do Ambiente Inclusivo	**Dimensões do Conhecimento da Educação Física**: **Conceituais**- Saber sobre **Procedimentais**-Saber fazer **Atitudinais**- Saber ser e Conviver
4.Interferências externas: fatores climáticos, ausência de alunos, jogos escolares, ataques as escolas. 6. Motivação dos alunos. 7.Análise do ambiente escolar/espaços na comunidade. 8. Adaptação/soluções propostas pelos alunos. 11. Adaptações de materiais e espaços. 12. Matriz de Flexibilização . 13. Participação de colaboradores nas aulas. 15. Apoio das tutoras na realização das atividades. 16. Tempo didático. 17. Intervenção da professora 18. Acessibilidade 23. Se-Movimentar 24.Avaliação Paulista 25. Inclusão Invertida	1.Saber sobre. 2.Saber ser e a conviver. 3.Conhecer/ ressignificar amodalidade. 5.Protagonismo dos estudantes. 9.Trabalho em equipe. 10.Elaboraçãode cartazes. 14.Relação dos conhecimentos. 19.Desenvolvimento da técnica. 20.Regras do esporte 21.Cooperação 22.Competição

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesta última etapa, tem-se descritos duas categorias para a análise e suas respectivas subcategorias (Quadro 14):

Quadro 14 - Categorias e subcategorias para discussão dos resultados.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Vivenciando uma unidade didática colaborativa:	**Construção do Ambiente Inclusivo**
Dimensões do Conhecimento da Educação Física:	**Conceituais**- Saber sobre **Procedimentais**-Saber fazer **Atitudinais**- Saber ser e Conviver

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.7 Vivenciando uma unidade didática colaborativa

Para estudar o processo de execução da unidade didática esporte de rede voleibol e esporte paralímpico voleibol sentado, através da inclusão invertida, os resultados dessa categoria foram organizados em subcategorias para facilitar o diálogo e possibilitar o entendimento acerca do ambiente inclusivo considerando a aprendizagem voltada para estudantes com e sem deficiência, pensando de fato sobre a ação educativa no contexto educacional, onde circula as diferentes práticas corporais, devendo este estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola, fortalecendo a educação integral.

3.7.1 Construção do ambiente inclusivo

O modo como o conhecimento é tratado na escola pode favorecer o desenvolvimento das relações, isto porque, entre outras coisas, o desenvolvimento das estruturas cognitivas, ou da lógica, desenvolve ao mesmo tempo o comportamento moral que depende da razão, pois é ela que avalia a situação, hierarquiza valores, antecipa consequências, elabora procedimentos de ação.

De acordo com Licciardi e Ramos (2012), o educador que deseja propiciar um ambiente sociomoral, para agir com justiça, é preciso um pensamento recíproco, capaz de coordenar variáveis, pensando possíveis diferenças e coordenando-as em uma ação efetiva.

O ambiente cooperativo, inclusivo, deve considerar que o tipo de gestão escolar e as formas das escolhas das ações educativas favorecem e permitem a participação de TODOS, pois considera as diferenças, concebe a equidade e potencializam desta forma os saberes.

Segundo Cruz, Pimentel e Basso (2022, p.39-40), referindo-se às demandas da PNEE e à interação professor-aluno-ambiente:

> (...) se o professor não for capaz de organizar um ambiente de aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento, pode-se deslocar o foco de atenção das "deficiências" do aluno para o professor. Para se criar um ambiente no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas, é de suma importância que a partir das características peculiares dos alunos, inclusive os que apresentam deficiência o professor esteja devidamente preparado (...)
> É a partir da assunção de que o processo de ensino em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento e capaz de corroborar com o processo pedagógico da escola que devemos considerar a possibilidade, enquanto professores de Educação Física, de intervirmos na realidade de alunos com necessidades educacionais especiais.

A escola justa e democrática que abraça todas as diferenças deve pautar seus processos de ensino-aprendizagem onde a ação pedagógica volta-se para as relações de conhecimento sobre o que ensinar, mas também para o pensar sobre quem aprende, sobre como aprende e sobre quem ensina.

A prática pedagógica do professor torna-se fundamental para o desenvolvimento do ambiente escolar acolhedor, do ambiente que traz a Educação Humanizadora.

No estudo em questão, foi essencial compreender os elementos considerados relevantes durante a implementação da unidade de ensino, os quais são fundamentais para a construção de competências e habilidades.

a. Motivação dos alunos/ Inclusão Invertida

O desenvolvimento de práticas corporais inclusivas favorece a motivação dos estudantes, pois permite que estudantes com e sem deficiência participem da mesma atividade, a matriz de flexibilização (Educação Física Inclusiva) permite o planejamento das aulas pensando no grau de flexibilização de regras e flexibilização dos recursos, podendo ser alta, baixa ou por vezes não ser realizada.

Segundo as orientações trazidas no Currículo em Ação (2023 p. 9-10):

> Nesse caso, estamos nos referindo à inclusão dos estudantes com deficiência nas práticas desse componente curricular. Cada escola possui um contexto, e cada estudante é único; portanto, é necessário analisar as atividades propostas para assim fazer possíveis adequações. Adaptações curriculares: a adaptação do currículo regular implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e na temporalidade do processo de aprendizagem dos estudantes. O primeiro passo para a adaptação do objeto de conhecimento é ter claro o que se quer ensinar. Como fazer para o estudante aprender? O segundo passo é conversar com a família sobre as habilidades que serão trabalhadas e, se possível, reforçadas em casa. O terceiro passo é pensar no tempo para a realização das atividades em consonância com a possibilidade de desenvolvimento do estudante. O quarto passo é utilizar diferentes procedimentos de avaliação – em detrimento dos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos estudantes. (São Paulo, 2023).

Outro ponto importante para iniciar a execução da unidade didática foi o conhecimento prévio dos estudantes acerca do que conheciam sobre o esporte de rede voleibol, os saberes possibilitaram direcionar o percurso acerca das diversas formas de ressignificação do esporte, permitindo que os estudantes recriassem o esporte e este fosse desenvolvido como o “esporte da escola” e não o “esporte na escola”, onde a modificação didática pedagógica do esporte acontece, o mesmo foi transformado e obtiveram-se suas próprias regras, permitindo garantir a equidade.

De acordo com Currículo em Ação (2023, p.144):

> Para relembrar o que são esportes com características de rede/quadra dividida ou parede de rebote, leia com a turma a definição do Currículo Paulista. Aproveite este momento para realizar uma roda de conversa e coletar informações relevantes sobre os conhecimentos dos estudantes acerca do assunto e instigue-os a falar o que conhecem sobre essas modalidades esportivas.

O esporte da escola não prioriza, nem dá destaque ao melhor ou ao mais habilidoso. O objetivo é promover a participação de todos com ênfase no desenvolvimento coletivo. "Na escola, é necessário resgatar os valores que priorizam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso com a solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o jogo é feito a dois e que é diferente jogar com um parceiro e jogar contra um adversário". (Castellani Filho et al, 2009, p. 70).

Durante a socialização dos conhecimentos prévios em grupo , a estudante trouxe:

> “ Vamos jogar igual ao esporte da TV?” (Estudante 38, Diário de Campo, 06 de março de 2023).

E outro :

> “Posso escolher o time?” (Estudante 30, Diário de Campo, 06 de março de 2023).

Decerto o interesse dos estudantes pela prática esportiva é um dos fatores que enriquece as aulas, porém o tratamento pedagógico acerca do esporte da escola tornou-se um desafio, visto que a proposta inicial seria realizar a inclusão invertida onde o estudante sem deficiência vivencia uma condição de deficiência.

A diferença fundamental do esporte da escola se faz na atuação pedagógica do docente onde a escola inclusiva garante o direito de todos a temática desenvolvida, onde a análise do discurso e das práticas estão a todo momento dialogando.

Garantir a motivação de todos os estudantes é de fundamental importância, por isso fez se uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) proposto por Sassaki (2005, p.23), que tem como finalidade desenvolver práticas pedagógica que permitem o acesso ao currículo, a participação e o pleno desenvolvimento do potencial de todos os estudantes, este baseia-se em um conjunto de príncipios que fomenta a elaboração de um planejamento pedagógico que contempla estratégias diversas de modo que todos aprendam.

De acordo com o Portal Diversa as diversas estratégias trazidas pelo DUA são:

- Apresentar as informações, de modo que todos compreendam;
- Envolver os estudantes, suscitando seu interesse e motivando-os a participar das atividades;
- Avaliar cada um dos alunos, possibilitando múltiplas formas de expressar o que aprenderam.
- Para tanto, o primeiro passo é buscar conhecer bem os estudantes, individual e coletivamente para, então, definir os conteúdos e estabelecer os objetivos de aprendizagem da área do conhecimento a ser trabalhada. É o currículo flexível. Trata-se da convergência entre a base curricular comum e a realidade dos estudantes presentes em sala de aula: suas características sociais, culturais e individuais – o que inclui seus interesses.

Conhecer bem os estudantes e realizar os agrupamentos produtivos durante o percurso das aprendizagens garantiu a motivação dos estudantes e fez toda a diferença, as intervenções realizadas durante as aulas buscaram desenvolver as potencialidades e as reflexões nos estudantes.

Durante as aulas as estudantes trouxeram:

> “Assim é mais legal jogar porque não precisamos vencer”. (Estudante 30, Diário de Campo, 28 de março de 2023).

> “ Que pena que acabou, tava leval os meninos ajudaram porque tem mais força.” (Estudante 22, Diário de Campo, 28 de março de 2023).

Figura 8: Equipes reunidas durante o jogo cooperativo-Volençol



Fonte: Acervo pessoal (2023).

De acordo com Castellani Filho *et al (2009*), o esporte, enquanto uma prática social que incorpora elementos recreativos da cultura física, se desenvolve em uma dimensão complexa de fenômeno que engloba códigos, significados e sentidos da sociedade que o concebe e o pratica. Portanto, sua análise requer a consideração dos diversos aspectos envolvidos, a fim de determinar a maneira pela qual deve ser abordado pedagogicamente, ou seja, como esporte “da" escola, e não como esporte "na" escola. (p. 69-70).

Observou-se que quando a proposta trazida para tratar o esporte como prática social, por temas lúdicos, os estudantes além de se engajarem coletivamente eles também se divertiam, e colaborativamente os que tinham mais habilidades com o esporte proposto acolhia e ajudava os menos habilidosos, favorecendo o ambiente colaborativo e inclusivo

Os estudantes que hoje estão no 8º ano chegaram na escola no 6º ano, passando pela período pandêmico COVID-19, estes praticamente estudaram dois anos em suas casas, em ensino remoto, muitos deles sem acesso algum as propostas virtuais, sem contato com os professores, apenas buscavam as tarefas impressas na escola que estudavam nos anos iniciais.

Os arranjos curriculares desenvolvidos para na execução da Unidade Didática – Esporte de rede voleibol e voleibol paralímpico além de tratar o esporte enquanto prática

corporal da escola considerou o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre a mesma, e buscou garantir os direitos de aprendizagem em um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental:

> Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (Brasil, 2018, p.15).

O planejamento com foco na equidade trazido no Currículo Paulista, garante também o direito de aprendizagem dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial, cujo desafio da equidade requer o compromisso de realizar as práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Construir um ambiente colaborativo e inclusivo durante a execução da prática de esportes é sempre um desafio, visto que, os estudantes também participam dos Jogos Escolares do Estado (JEESP) e a competição está presente no decorrer da trajetória escolar.

Relato da estudante durante as aulas:

> “ Professora... A aluna 14 nunca participou dos jogos escolares junto com a gente... Deficiente pode participar junto?” (Estudante 31, Diário de Campo, 10 de abril de 2023).

Figura 9: Equipes reunidas durante o jogo Voleibol na cadeira



Fonte: Acervo pessoal (2023).

A estudante 31 quando trouxe a reflexão acerca da estudante 14, estudante com deficiência intelectual, que não participa dos jogos junto com os demais, propõe uma discussão acerca do sistema, que por vezes traz Políticas Públicas que fragmentam o sistema educativo, quando propõem os Jogos Escolares do Estado (JEESP) organizado pela Diretoria de Ensino e as Paralímpiadas Escolares, organizado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro.

Pensando novamente no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) proposto por Sassaki (2005, p.23), a proposta trazida na escola acerca do esporte deve estar atrelada a Educação Integral dos estudantes sendo a responsabilização por desenvolver as competências nos estudantes de toda a escola e o professor é a figura central.

De acordo com Krug (2019), é incumbência do professor despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de Educação Física, de forma a proporcionar prazer e abrir novos horizontes para a prática de exercícios físicos.

Kunz (2004) contribuiu na reflexão acerca da escolha da ação pedagógica do professor quando:

> Ao abordar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar este "deve haver no mínimo uma transformação didático-pedagógica dos seus elementos básicos como os movimentos padronizados e as regras preestabelecidas de execução, para poder-se utilizá-lo como conteúdo pedagógico na Educação Física Escolar. Sua importância cultural e social é sem dúvida inquestionável, porém, isto não garante a sua legitimidade no contexto escolar sem profundas transformações". (Kunz, 2004 p. 85).

A ideia apresentada sobre a inclusão invertida discute a legitimidade do esporte no contexto escolar desde que haja a intenção de incentivar os alunos a refletir sobre o esporte, de modo que sejam capazes de criticar o modelo estabelecido na sociedade e reconstruí-lo para atender às suas necessidades educacionais e interesses do grupo. Quando existe a intencionalidade na busca por incentivar os estudantes a refletirem sobre o esporte de forma que eles sejam capazes de criticar o modelo existente na sociedade e de reconstruí-lo para atendimento as suas necessidades educativas e interesses do grupo.

b.

c. Trabalho Colaborativo

No ambiente escolar, ao longo de sua trajetória, o componente curricular da Educação Física tem como objetivo principal contribuir de maneira mais efetiva para a formação integral dos estudantes.

Desta forma o Currículo Paulista (2019, p.250), traz que uma vez que se quer formar um ser integrado, democrático, solidário e atento à sustentabilidade, que age no mundo considerando várias perspectivas, é necessário assegurar aos estudantes conhecimentos e vivências que lhes permitam autoria e protagonismo.

Para isso, é necessário que a sistematização das competências gerais, da área de conhecimento e da disciplina esteja voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Além disso, o planejamento e organização da introdução dos elementos e conhecimentos da Educação Física na grade curricular devem estar alinhados ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Sendo assim, a forma como o professor configura as sequências de aulas é um dos aspectos determinantes das características singulares da prática educativa. (Zabala, 1998).

O trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar enriquece a proposta da EDUCAÇÃO PARA TODOS, visto que todos são reconhecidos no processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), neste aspecto trazem:

> A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

O convívio e as trocas entre os diversos membros envolvidos no processo educativo dos estudantes fizeram-se necessário na execução da Unidade Didática.

Diferente da realidade de muitas unidades escolares, a equipe gestora, o corpo docente e os funcionários da escola acolhem e acreditam na convivência saudável entre as pessoas na escola.

Diferente do que foi mostrado por Maldonado e Silva (2017) em sua pesquisa, realizada em diferentes estados brasileiros, na qual destacou a baixa receptividade da gestão escolar como um dos fatores que prejudicam as condições de trabalho do professor de Educação Física Escolar, na realidade da unidade escolar em que foi realizado o projeto, a gestão apoia e acredita no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes principalmente através das práticas corporais.

A escola busca uma rede de apoio onde a Educação Integral dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, são objetos de trabalho, a essência do trabalho colaborativo é norteada pelo direito de todos ao conhecimento.

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) trazem:

> Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integradas é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos.

A clareza nos objetivos traçados pela comunidade educativa da escola e o planejamento integrado possibilitou a transversalidade, uma vez que a temática atravessa, e estabelece elos, enriquecendo, complementando temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento.

Durante a execução da unidade didática as tutoras dos estudantes com deficiência física e mental tiveram grandes contribuições, quando necessário se fizeram a extensão do corpo desses estudantes durante as práticas corporais e ajudaram no estudo dos textos e nas realizações das tarefas escritas.

Outro ponto a ser observado foi à colaboração da professora de matemática que gentilmente cedeu algumas aulas para que os estudantes pudessem finalizar as propostas escritas e os cartazes coletivos, o cronograma ficou comprometido por acontecer os ataques às escolas, essa violência brutal que aconteceu nas escolas brasileiras também impactou o desenvolvimento do cronograma.

A repercussão desses ataques trouxe insegurança às famílias, e com isso a frequência dos estudantes durante duas semanas oscilou bastante o que comprometeu o planejamento, pois o trabalho coletivo e colaborativo era o principal objetivo.

Junto com os ataques vieram às incertezas, e procurando garantir a segurança nas escolas a Diretoria de Ensino proibiu a saída dos estudantes as áreas externas a escola, o que comprometeu ainda mais o cronograma, pois a frequência dos estudantes já estava comprometida e a vivência das práticas corporais na quadra estava proibida.

Os estudantes trouxeram durante a proibição das aulas:

> "Professora... porque temos que ficar trancados? Será que corremos risco?" (Estudante 17, Diário de Campo, 10 de abril de 2023).
> " Professora... esses alunos são doentes! Já vi a estudante 38 fazendo bullying com a estudante 18 porque é gordinha". (Estudante 36, Diário de Campo, 10 de abril de 2023).

A assiduidade dos estudantes e a proibição na realização das aulas na quadra impactaram e comprometeram o desenvolvimento da proposta, e a reorganização e flexibilização do planejamento se fez necessário.

Esses acontecimentos fortaleceram ainda mais a proposta do projeto, pois reforçou a necessidade do ambiente colaborativo e inclusivo atrelado ao trabalho colaborativo, pois a DIVERSIDADE está presente na escola, não só pela entrada dos estudantes com algum tipo de deficiência, mas na mudança de cultura e comportamento em relação às pessoas diversas, e isso inclui os diferentes CORPOS e CULTURAS.

O tempo didático destinado a aplicação da temática se fez ainda mais importante e necessário, mediar os saberes dos alunos no decorrer dos acontecimentos que foram trazidos para as aulas e que agregaram nos debates acerca da importância do respeito a todas as pessoas, da capacidade que temos de decisão, de autorregulação em escolher ajudar ou excluir as pessoas.

Muitas das explicações dadas aos ataques foram os acontecimentos de bullying nas escolas, e que muitos arriscam em culpabilizar as escolas pelas escolhas que fazem.

Tognetta 2012 traz:

> É fato que bullying, essa violência entre pares não é apenas um acontecimento presente na escola. Mas tem, na escola, exatamente a possibilidade de convivência entre iguais, uma maior propensão a acontecer.

E a mesma autora traz a reflexão:

> Por que na escola? - insistiríamos. A resposta nos indica algo que ainda nos falta: a escola parece não ser vista como lugar de prazer, como local de convivência. (Tognetta 2012).

Garantir que a escola seja um local de convivência saudável é um dos desafios curriculares quando propomos trabalhar a Educação Integral, pois propomos também desenvolver as habilidades socioemocionais, que por vezes não conseguimos por falta de conhecimento ou mesmo insegurança.

As intervenções realizadas durante as aulas por vezes se tornaram conflitantes com os valores trazidos pelos alunos, educar moralmente é tarefa difícil, tratar da equidade na escola é certamente tratar da generosidade, da compaixão e da alteridade.

Os agrupamentos eram pensados sempre em favorecer o avanço da turma, mas quando surgiam às sugestões por partes dos estudantes, estes eram discutidos e algumas vezes acatados, procurando assim construir o percurso em colaboração com os estudantes.

Após sugestão do estudante 37, foram estabelecidos novos critérios para equilibrar a formação dos pequenos grupos.

> “ Por que não podemos jogar separados hoje? Meninos e meninas? (Estudante 37, Diário de Campo, 24 de abril de 2023).

Figura 10: Equipes reunidas durante o jogo Voleibol



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Dar voz aos alunos se fez necessário para que o trabalho colaborativo acontecesse estimular o protagonismo dos estudantes viabiliza a responsabilidade nas escolhas das ações coletivas.

d. Acessibilidade

Buscando superar a visão segregadora ou integradora da Educação e da Educação Física Escolar, a acessibilidade durante a execução da unidade didática se fez na igualdade de oportunidades, por vezes para garantir a educação inclusiva dialogamos com a equidade.

No decorrer das aulas quando tratamos da Habilidade: (EF08EF21*): Identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes paralímpicos e propor alternativas para sua superação, os estudantes trouxeram para a roda de conversa os diferentes tipos de acessibilidade, não apenas a arquitetônica, trouxeram principalmente a acessibilidade comunicacional, que se faz muito presente hoje, com a chegada dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desta forma o Currículo em Ação (2023, p.181) enfatiza:

> Mais do que discutir ou propor ações, a inclusão tem que acontecer de verdade. E quando falamos em inclusão, falamos em promover igualdade e equidade entre todos. Algumas vezes, basta fazer pequenas adaptações na estrutura. Em outras, um apoio moral. Pensando nisso, a proposta é que você e sua turma façam uma análise dos espaços, dos materiais (pedagógicos e de ambientes) e das aulas de Educação

> Física e proponham ações para que todos os estudantes possam participar livres de qualquer estereótipo ou preconceito.

Alguns comentários dos estudantes após a vivência do voleibol em cadeiras de roda trouxeram a necessidade de mais estudos acerca da acessibilidade:

> “ Professora, para os deficientes físicos temos o símbolo da cadeira né? Mas também já vi o laço, o que significa? (Estudante 31, Diário de Campo, 25 de abril de 2023).

Uma segunda estudante trouxe:

> “ Professora, para os autistas é o quebra cabeça? (Estudante 09, Diário de Campo, 25 de abril de 2023).

Figura 11: Vivência do voleibol na cadeira de rodas



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Ao final da aula é notória a curiosidade acerca dos esportes paralímpicos e da acessibilidade, os estudantes puderam além de jogar na cadeira, puderam explorar o espaço físico da escola vivendo a inclusão invertida.

Figura 12: Vivenciando a inclusão invertida



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Apesar dos estudantes terem tido a oportunidade de vivenciar essa experiência durante suas aulas, também foi necessário incentivá-los a refletir sobre os espaços inclusivos e acessíveis dentro e fora da escola. Essa reflexão foi feita ao observar atentamente esses espaços, identificando se estão adaptados para pessoas com deficiência e se são verdadeiramente inclusivos.

A proposta de assistir aos vídeos do esporte paralímpico voleibol sentado para depois vivenciar a prática ressignificada proporcionou o diálogo sobre os direitos da pessoa com deficiência e da equidade. Sobre esses direitos os estudantes trouxeram:

> “ Por que não passa jogos de pessoas com deficiência na TV? (Estudante 08, Diário de Campo, 02 de maio de 2023).

Ajudando nas reflexões a estudante 03 relatou:

> “ Deve ser dificíl pra mãe encontrar lugar para o filho deficiente fazer aula de esporte fora da escola. (Estudante 03, Diário de Campo, 02 de maio de 2023).

Figura 13: Vivenciando o voleibol sentado

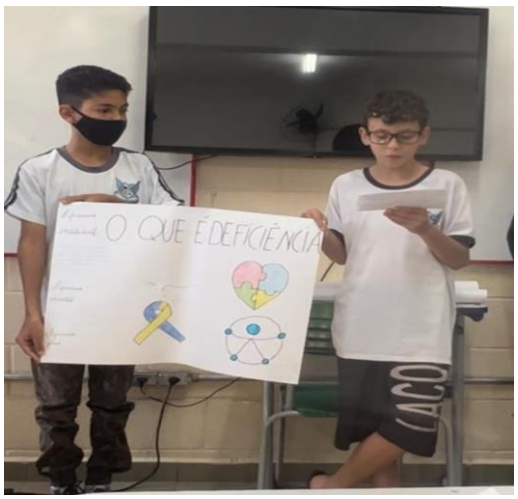


Fonte: Acervo pessoal (2023)

A professora ficou admirada com o interesse notável da turma pelo assunto apresentado, considerando que os estudantes se esforçaram para engajar os alunos com deficiência tanto na elaboração dos cartazes como na promoção entre os diversos grupos.

No primeiro grupo a busca pelo entendimento do símbolo do Transtorno do Espectro Autista (TEA) trouxe bastante conhecimento aos demais colegas.

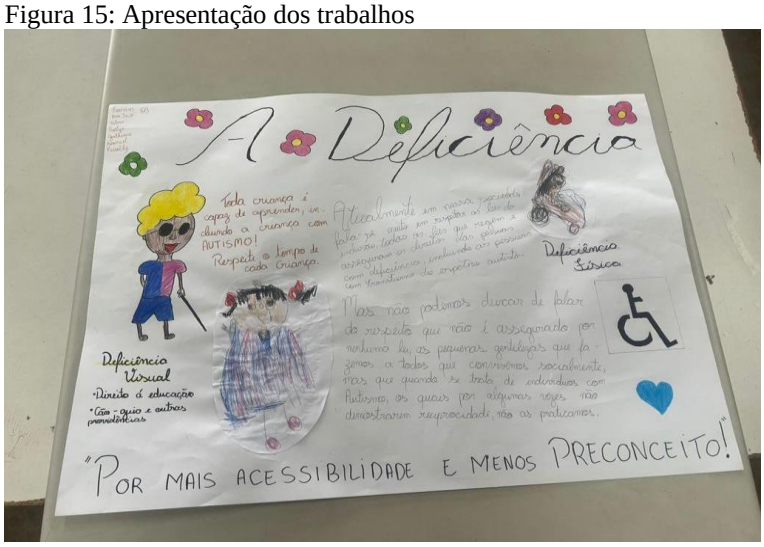
Figura 14: Apresentação dos trabalhos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

No segundo grupo a participação efetiva da estudante 14 com deficiência intelectual trouxe reflexões valiosas acerca do acreditar nas potencialidades dos estudantes.

Figura 15: Apresentação dos trabalhos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Durante a apresentação desse grupo a estudante 31 trouxe:

> " Todos participaram, a estudante 14, desenhou e pintou, conversamos sobre o que ela queria fazer e dividimos as tarefas. (Estudante 31, Diário de Campo, 08 de maio de 2023).

Mantoan (2001, p.51) destaca que " não lidar com a diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que a diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte."

Na prática diária do professor, desenvolver e tratar a acessibilidade atitudinal são desafios propostos que por vezes, imerso no dia a dia o trabalho do professor torna-se tarefeiro, e precisa vir a ser Humanizador, pois as barreiras atitudinais são decisivas na participação dos estudantes nos vários âmbitos da vida social.

Neste sentido tratar das diferentes acessibilidades permite dar voz a quem é de direito, durante a apresentação dos cartazes do grupo 3 o estudante 11 trouxe aos demais colegas da turma:

> " Eu sou deficiente, nasci com Paralisia Cerebral, minha mãe viu que eu tinha dificuldade para andar e procurou o doutor Renato Sardinha. (Estudante 11, Diário de Campo, 08 de maio de 2023).

Figura 16: Apresentação dos trabalhos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

3.8 Dimensões do Conhecimento da Educação Física

De acordo com o Currículo Paulista (São Paulo, 2017), material utilizado para nortear o trabalho da professora-pesquisadora, a organização das aprendizagens no componente Educação Física, ou seja, a construção das habilidades está vinculada a oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. Essas dimensões não devem ser tomadas como eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Educação Física Escolar.

Durante a execução da unidade didática a proposta procurou dialogar e entender o papel da Educação Física como componente curricular, que ultrapassa a ideia de ensinar esportes, lutas ou dança apenas em função de fundamentos e técnicas relacionadas ao “saber fazer”, mas é capaz de proporcionar conhecimentos relacionados aos saberes conceituais e atitudinais. (Darido, *et al.* 2001; González; Bracht, 2012).

Entender o processo histórico que a Educação Física passou e ainda passa, ajudou no processo de implantação das oito dimensões do conhecimento, visto que a realidade encontrada nas escolas e reforçada por muitos colegas de trabalho é que a Educação Física é um “Eterno Rola Bola”, e que estamos na escola apenas para descontrair e fazer festas para os estudantes.

As oito dimensões de conhecimento são a segunda categoria de análise de dados apresentada nesse estudo e refere-se aos conteúdos ministrados nas unidades didáticas e que foram agrupadas em três categorias de acordo com o Currículo Paulista (2019, p, 251-252):

1. **Aprender sobre:** compreende as dimensões:
    a. ***Reflexão sobre a ação*** refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) aprender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades individuais e das pessoas com quem compartilha a sua realização;
    b. **Análise está** associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais. Nesta dimensão, aborda-se conhecimentos sobre os sistemas táticos, o efeito de um exercício numa capacidade física etc.;
    c. **Compreensão** refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Refere-se, ainda, à interpretação das manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e ao contexto social que as gerou e/ou modificou.

2. **Aprender a fazer** – compreende as dimensões:
    a. **Experimentação** refere-se aos conhecimentos que não podem ser acessados sem que sejam efetivamente experimentados e à oportunidade de atribuir sentido à experiência;
    b. **Uso e apropriação** ampliam a dimensão da experimentação por viabilizar ao estudante a realização autônoma de uma prática corporal. Diz respeito aos conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da

cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas;

c. **Fruição implica** a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais próprias ou de outras pessoas e de práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Refere-se à apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciá-la quando realizada por outros.

3. **Aprender a ser e conviver** – compreende as dimensões:
   a. **Construção de valores** refere-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática;
   b. **Protagonismo comunitário** refere-se às atitudes/ações e aos conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Nessa dimensão, as iniciativas são orientadas à intervenção no contexto, em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

Conforme Libâneo (2006), assim como Coll *et al.* (2000) e Zabala (1998), acredita-se que os conteúdos de ensino consistem em um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes em relação à atuação social, organizados de forma pedagógica e didática, com o objetivo de promover a assimilação e aplicação ativa pelos alunos em sua prática de vida.

Portanto entende-se que o conhecimento é um todo e que apesar de serem apresentados separadamente, estes são indissociáveis, e sua fragmentação é necessária para identificar as intencionalidades pedagógicas apresentadas na execução da unidade didática.

3.8.1 Aprender sobre - saberes conceituais

- **Reflexão sobre a ação • Análise • Compreensão**

Conforme mostrado no Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 249), a Educação Física deve ser baseada na perspectiva cultural, buscando compreender o indivíduo inserido em diferentes realidades culturais, onde corpo, movimento e intencionalidade são inseparáveis. Isso implica não apenas em vivenciar, mas também valorizar e apreciar as práticas corporais, assim como identificar os sentidos e significados que elas produzem em diversos contextos.

O documento traz que a Educação Física, deve tratar das competências e habilidades com a premissa e o compromisso da Educação Integral, neste sentido traz a reflexão acerca da prática pedagógica que vem sendo historicamente trabalhada no componente; e reforça que é preciso definir intencionalidades que contemplem a formação integral, ressignificando e atualizando a visão do cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que corresponde a essa formação.

De acordo com Libâneo (2006), assim como Coll et al. (2000) e Zabala (1998), acredita-se que os conteúdos de ensino abrangem um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes que se manifestam socialmente, organizados de forma pedagógica e didática, com o objetivo de serem ativamente assimilados e aplicados pelos alunos em suas vidas práticas.

Esta classificação, baseada em Coll 2000, corresponde às seguintes indagações: "quais conhecimentos devem ser adquiridos?" (aspecto conceitual); "quais habilidades devem ser desenvolvidas?" (aspecto procedimental); e "qual postura deve ser adotada?" (aspecto atitudinal), com o propósito de atingir os objetivos educacionais.

Durante a execução da unidade didática aplicada com os estudantes do 8º ano B, procurou-se cuidadosamente estudar com os mesmos os aspectos conceituais ligados ao esporte de rede voleibol e o esporte de rede paralímpico voleibol.

Devido à curiosidade despertada nos estudantes, o percurso de aprendizagem foi ocasionalmente ajustado. As contribuições trazidas pelos alunos direcionaram os arranjos curriculares em relação ao tema, priorizando a criação de ambientes colaborativos, a aplicação

da lógica interna dos esportes, o aprendizado básico das técnicas e táticas da modalidade, bem como a identificação de espaços públicos visando o direito de todos a prática corporal em estudo.

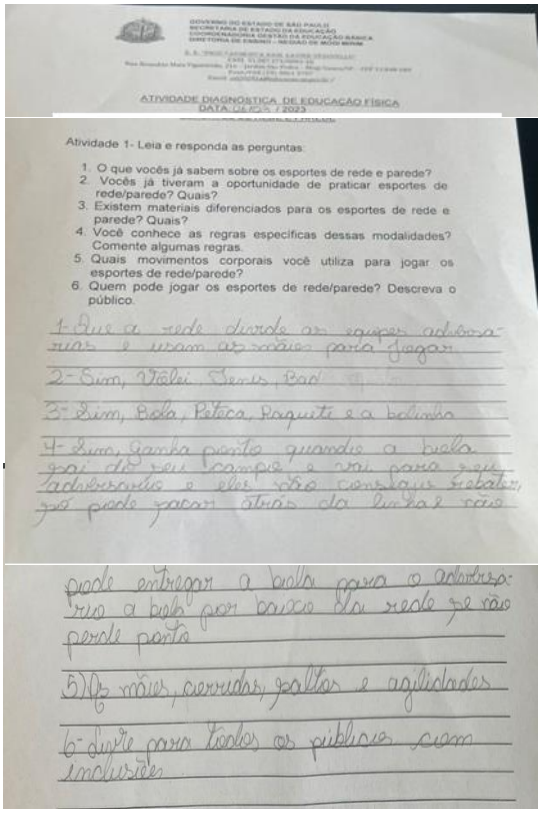
Durante o processo de ensino-aprendizagem, é importante que o professor aborde outras questões além da vivência corporal. Questões como aquelas relacionadas aos aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem os conteúdos, sejam eles jogos, esportes, danças, entre outros. De acordo com González et al. (2014), os conhecimentos conceituais e os conhecimentos corporais não podem ser separados, pois estão intrinsecamente interligados:

> "as experiências corporais atravessam as possibilidades de conceituar/discutir um fenômeno, assim como as ideias compartilhadas sobre uma determinada prática esportiva afetam as experiências individuais surgidas do se-movimentar". (p. 144).

Segundo Bagnara e Fensterseifer (2019,p.44), é fundamental ultrapassar os conhecimentos corporais e abordar os conhecimentos conceituais e críticos de cada conteúdo. Em outras palavras, é necessário motivar os estudantes a refletirem e compreenderem as questões relacionadas ao corpo na Educação Física, levando em consideração também o contexto social).

Para iniciar a temática e organizar o percurso de aprendizagem da turma o conhecimento prévio dos alunos acerca dos esporte de rede voleibol e do esporte paralímpico voleibol sentado foi fundamental, assim como os saberes conceituais técnicos-táticos do voleibol.

Figura 17: Diagnóstica inicial dos estudantes



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DATA: 06/03 / 2023

Atividade 1- Leia e responda as perguntas:

1. O que vocês já sabem sobre os esportes de rede e parede?
2. Vocês já tiveram a oportunidade de praticar esportes de rede/parede? Quais?
3. Existem materiais diferenciados para os esportes de rede e parede? Quais?
4. Você conhece as regras específicas dessas modalidades? Comente algumas regras.
5. Quais movimentos corporais você utiliza para jogar os esportes de rede/parede?
6. Quem pode jogar os esportes de rede/parede? Descreva o público.

1- Que a rede divide as equipes adversárias e usam as mãos para jogar.
2- Sim, Vôlei, Tenis, Bad
3- Sim, Bola, Peteca, Raquete e a bolinha
4- Sim, Ganha ponto quando a bola cai do seu campo e vai para o adversário e eles não conseguir rebater, só pode passar duas vezes da linha e não pode entregar a bola para o adversário a bola por baixo da rede se não perde ponto
5) As mãos, pernas, saltos e agilidades
6- Jogo para todos os publicos com inclusão

Fonte: Acervo pessoal (2023).

No primeiro momento, a avaliação diagnóstica foi utilizada para dialogar sobre o conhecimento prévio dos estudantes em relação aos conceitos do esporte de rede voleibol. À medida que os conhecimentos se expandiam, as estratégias eram adaptadas. Além da escrita, os alunos tiveram a oportunidade de assistir vídeos, realizar pesquisas, criar cartazes e trocar ideias com estudantes de outras turmas sobre o que estavam aprendendo.

Inicialmente, percebeu-se uma grande ansiedade em realizar a aula prática, havendo um destaque para a importância dos conhecimentos corporais. Algumas falas dos estudantes refletiam essa concepção:

> “ Professora... nós vamos para a quadra hoje? Adoro volei”. (Estudante 17 , Diário de Campo, 06 de março de 2023).
> “ Professora... será que a professora de matemática não empresta a aula dela, assim podemos ter mais tempo lá fora”. (Estudante 21, Diário de Campo ,06 de março de 2023).

Quando indagados sobre o conhecimento conceitual relacionado ao tema, os estudantes mostram ter conhecimento, embora também se sentissem desapontados por estarem na sala de aula. Para eles, os conhecimentos corporais possuem uma importância significativa, uma vez que, nas demais áreas de aprendizado, predominam apenas os saberes conceituais, enquanto as experiências se limitam à sala de aula na maioria das vezes.

Figura 18: Diagnóstica inicial

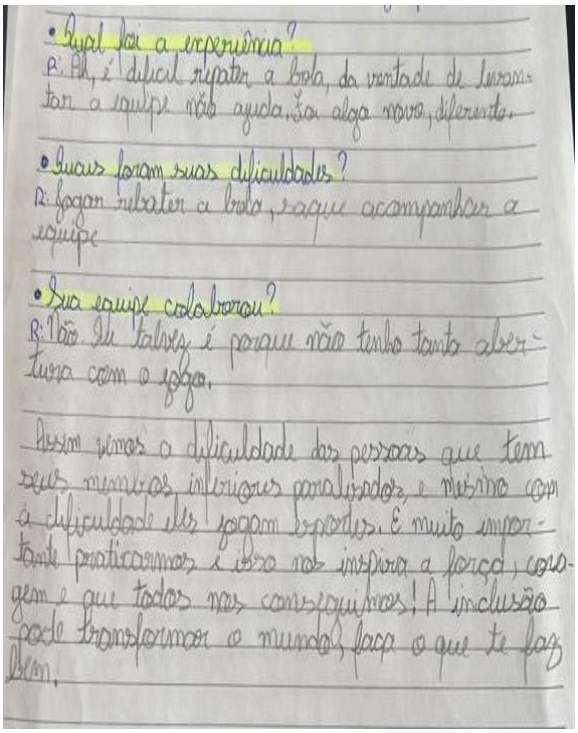


Fonte: Acervo pessoal (2023).

As atividades realizadas nas unidades didáticas mostraram características coerentes com os aspectos do conhecimento apresentados. Através das experiências corporais desenvolvidas durante as aulas, houve uma reflexão sobre elas, buscando compreender o seu contexto histórico e sociocultural. Além disso, foram analisados os esportes com base na lógica interna e em seus aspectos técnicos e táticos básicos.

Dessa forma, observa-se que as aulas foram baseadas em princípios que promoveram aprendizados que vão além do simples saber fazer.

Figura 19: Avaliação da aula

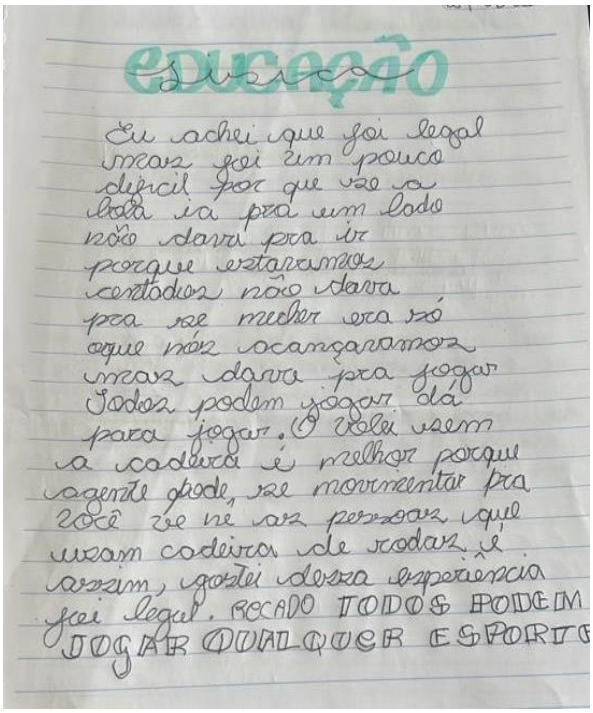


Fonte: Acervo pessoal (2023).

A reflexão sobre a ação, a análise e compreensão sobre a temática acontecerem nas produções escritas dos estudantes, nas rodas de conversas que acontenceram em quase todas as aulas possibiltando a exteriorização do pensamento e durante as aulas quando o que aprendiam eram colocados nas vivências. Alguns estudantes argumentaram quanto as oportunidades que todos deveriam ter:

> “ Só quando a gente faz igual ao deficiente que vemos que é dificil. Mas todos podem jogar” (Estudante 36, Diário de Campo , 23 de março de 2023).
> “ A inclusão faz bem, praticar esporte é legal”. (Estudante 21 , Diário de Campo, 31 de março de 2023).

Figura 20: Avaliação da aula



Fonte: Acervo pessoal (2023).

As rodas de conversa (iniciais e finais) contribuiram para a reorganização do percurso de aprendizagem, por vezes as contribuições trouxeram informações e contextos que precisavam ser aprofundados para melhor ampliação dos saberes.

Figura 21: Roda de Conversa



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Incentivar os estudantes a refletirem sobre o tema proposto, solicitando que eles resolvessem os problemas propostos e reorganizando as situações, foi uma estratégia que possibilitou a construção do conhecimento. Ao longo da unidade didática colaborativa, as atividades desenvolvidas buscaram levá-los a um processo de reflexão, enquanto as socializações permitiram que todos expressassem seus pensamentos em relação aos saberes conceituais, técnicos e táticos do voleibol de quadra, do esporte paralímpico e da inclusão.

Entender os elementos técnico-táticos individuais e coletivos permitiu uma atuação consciente e orientada, o conhecimento das regras é portanto um facilitador na solução de problemas que surgem a partir de situações de jogo. Essa percepção é capaz de orientar o funcionamento, fortalecendo o entendimento crítico da modalidade. (González; Bracht, 2012).

As dimensões de análise e compreensão que estão diretamente ligadas ao processo de entendimento das características intrínsicas das práticas corporais e à interpretação dessas práticas no contexto sociocultural , lógica externa permitiram o dialógo acerca das diversas possibilidades do esporte da escola, assim como o olhar mais acolhedor para os estudantes com deficiência que adentram na escola todos os dias.

Buscou-se, como trouxe Betti (1994), evitar sugerir que a Educação Física na escola se convertesse em um discurso acerca da cultura corporal, mas sim em uma ação educativa. O autor defende que a comunicação deva ajudar o aluno a compreender as sensações corporais, a interação com os outros e com as instituições sociais ligadas às práticas corporais.

A busca foi garantir o direito dos estudantes em saber o porquê deles realizarem as práticas corporais tematizadas.

3.8.2 Saber fazer - Procedimentais

- **Experimentação • Uso e apropriação • Fruição**

A Educação Física escolar por vezes tem sido vista como um componente curricular preocupado em ensinar apenas o “saber fazer”, constituído de atividades e habilidades motoras. O “saber fazer”, ou seja, ser capaz de realizar com eficiência atividades e habilidades motoras, constitui a dimensão procedimental do conhecimento a ser ensinado nas aulas de Educação Física. (Freire, 1999).

Segundo Darido (2015), estaria ligado ao “vivenciar e adquirir alguns fundamentos

básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira”. (p. 66).

A proposta pedagógica trazida pela BNCC (2018) enfatiza que o saber fazer, deve ter sempre uma intencionalidade, por isso durante a execução da unidade temática, procurou-se desenvolver a potencialidade dos estudantes, realizando as práticas com significado e sentido.

Sabe-se que diferente dos demais componentes curriculares que em grande parte tratam apenas dos conceitos, a Educação Física predominantemente proporciona o saber fazer nas diferentes práticas corporais.

De acordo com Darido (2012), é preciso lembrar que, ao longo da história da educação, determinados tipos de conteúdos, sobretudo aqueles relativos a fatos e conceitos, tiveram e ainda têm uma presença desproporcional nas propostas curriculares (Coll et al., 2000; Zabala, 1998). O fato é que o termo "conteúdo" sempre foi e ainda é empregado para denotar aquilo que se deve adquirir de conhecimento, focando quase que exclusivamente nas disciplinas que envolvem nomes, conceitos e princípios. É frequente notarmos os estudantes expressando que determinada disciplina possui "muitos conteúdos", indicando uma sobrecarga de informações conceituais.

Ao contrário dos demais componentes curriculares, a Educação Física aborda um conhecimento de natureza dupla: "a) ser um conhecimento que se expressa em uma habilidade prática, em uma realização corporal; b) ser um conhecimento sobre essa realização corporal." (González *et. al.*, 2014, p. 134).

A dimensão procedimental que é composta por técnicas, habilidades ou procedimentos que são executados de acordo com uma determinada finalidade, intencionalidade, permitem a interação e ação no mundo. Sua aprendizagem exige a execução repetida, num processo de tentativa e erro. Mas, se a prática é algo essencial para a aprendizagem de uma habilidade, ela sozinha não basta. A motivação para a aprendizagem e utilização de um procedimento, como salientou Zabala (1998), depende da atribuição de significado e sentido em sua execução.

Por isso a experimentação que refere-se às vivências com as práticas corporais, isto é, aos conhecimentos alcançados por meio das experiências que permitem seu uso e apropriação com autonomia para além dos espaços da escola, é requisito para assimilação das temáticas desenvolvidas no decorrer dos diversos anos escolares.

A busca pela autonomia foi objetivo da unidade didática, das práticas corporais ofertadas, visto que ao desenvolver a autonomia caminhamos para o protagonismo dos

estudantes, engajando-os nas discussões da escola justa e democrática.

O objetivo das aulas, não foi fazer os estudantes reproduzirem as práticas corporais como elas aparecem no contexto extraescolar, e sim fazê-los compreender e ser capazes de recriá-las.

Na unidade didática executada, esporte de rede garantiu-se o desenvolvimento das habilidades previstas através das atividades que contemplassem a todos, as experiências corporais proporcionadas tiveram como foco o praticar para experimentar e não procurou-se desenvolver o nível de eficiência, visto que o esporte foi desenvolvido como o esporte da escola e não na escola.

Os estudantes puderam realizar movimentos com materias alternativos, como bexigas, bolas de iniciação de diversos tamanhos, bolas de parque até chegarem na bola de voleibol.

Figura 22: Vivência com bexigas



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Os estudantes gostaram de rebater a bexiga, se divertiram e ao mesmo tempo deslocavam-se pelos espaços.

A seguir algumas considerações registradas no diário de campo:

> "Gostei muito de jogar com a bexiga, é mais fácil de rebater ". (Estudante 5, Diário de Campo, 13 de março).
> "Achei que é mais legal, rebater com a bexiga, a bola de volei é mais difícil". (Estudante 7, Diário de Campo, 13 de março).
> "Todos realizaram a aula, pedindo mais tempo". (Professora Pesquisadora, Diário de Campo, 13 de março).

Todas as atividades propostas foram possíveis de serem aplicadas, bem como executáveis pelos estudantes.

Figura 23: Vivência em dupla



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Durante a implementação da unidade temática, com o propósito de compreender e vivenciar algumas regras da modalidade e assegurar o direito de aprendizagem de todos os estudantes, inicialmente optou-se por utilizar a quadra de forma transversal. Uma corda elástica foi amarrada às traves dos gols, criando várias miniquadras e possibilitando que os alunos fossem agrupados em equipes menores. Essas miniquadras foram delimitadas com cones, o que permitiu o desenvolvimento da noção espacial, tanto dentro quanto fora das áreas, e também facilitou a marcação de pontos.

Os estudantes foram colocados individualmente para jogar com um adversário, tendo o tempo de jogo e/ou o número de pontos definidos pelo grupo, permitindo o rodízio entre os estudantes. Dessa forma, garantiu-se que todos pudessem jogar com o maior número de colegas da sala, estabelecendo conexões entre todos eles. Em seguida, a rede foi montada e a experiência foi realizada entre duas equipes, possibilitando o trabalho colaborativo.

O relato dos estudantes com deficiência intelectual e física durante sua participação foi emocionante:

> Foi muito legal, consegui rebater a bola, essa bola não e dura. (Estudante 11, Diário de Campo, 20 de Março).
> "Achei muito legal, quero brincar mais". (Estudante 14, Diário de Campo, 20 de março).

Foi interessante perceber o engajamaneto de todos, os estudantes em nenhum momento se colocaram contra realizar o rodízio entre as turmas, a competição não parecia existir. O acolhimento dos estudantes com menos habilidades acontecia o tempo todo.

Os jogos cooperativos também foram estratégias usadas com o propósito de fazê-los entender que é preciso durante a prática de esportes usar a cooperação entre os integrantes da equipe.

A experimentação do voleibol cooperativo com materiais alternativos foi uma alternativa viável para explorar o Esporte para Todos, uma vez que esses materiais não estavam disponíveis ou acessíveis na comunidade, ampliando, assim, o leque de opções esportivas nas atividades corporais.

Figura 24: Vivência do Voleinçol, voleibol colaborativo



Fonte: Acervo Pessoal (2023).

Os estudantes gostaram e se engajaram na atividade proposta, percebendo a necessidade do trabalho colaborativo, a organização e expectativa para o lançamento e recebimento da bola foi alvo de elaboração de estratégia por parte das equipes.

O relato de dois estudantes sobre o trabalho colaborativo foi importante quando colocaram:

> Professora...nossa equipe pode conversar? Precisamos trocar algumas pessoas de lugar. (Estudante 37, Diário de Campo, 28 de março).
> Professora... precisa pedir para os meninos esperarem, eles estão colocando muita força para lançar a bola . (Estudante 33, Diário de Campo, 28 de março).
> Achei que eles não iriam gostar do jogo. (Professora, Diário de Campo, 28 de Março).

Os estudantes gostaram da atividade e perceberam que para trabalhar colaborativamente há a necessidade de diálogo entre os membros da equipe.

Saber fazer é um desafio muito grande no voleibol, as expectativas sempre foram pensadas no praticar para conhecer, o conjunto de experiências corporais proporcionadas garantiram a ampliação do repertório motor e conhecimentos adquiridos com a vivência e com isso ser capaz de desfrutar da realização do voleibol como espectador ou mesmo jogador.

25: Conhecendo as regras básicas do voleibol, vivenciando jogos com algumas regras oficiais e elaboradas pelos estudantes












Fonte: Acervo pessoal (2023).

Após a vivência da prática corporal o relato dos estudantes acerca de jogar convenvionalmente:

> Jogar o voleibol com rodízio é mais dificíl, podemos não realizar o rodízio? (Estudante 21, Diário de Campo, 10 de abril).
> Vai, vai, você não entendeu a hora de rodar? (Estudante 12, Diário de Campo, 10 de Abril).
> Será que tenho que retomar...??? Acho que ainda não entenderam (Professora Pesquisadora, Diário de Campo, 10 de Abril).

A proposta inicial era desenvolver três habilidades que estavam postas no bimestre para os estudantes do 8º ano, Habilidade: (EF08EF04): Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede.

Ao iniciar o esporte paralímpico voleibol primeiramente conversamos sobre qual era a semelhança entre os dois esportes, a lógica interna foi trazida pelos estudantes, assim como a diferença dos participantes.

A experiência corporal no esporte paralímpico possibitou a inclusão invertida, foi o momento dos estudantes sem deficiência experimentarem e trocarem os papéis.

O tratamento da Habilidade: (EF08EF21*): Identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes paralímpicos e propor alternativas para sua superação, foi

implementada e propôs aos estudantes a reflexão acerca dos conceitos de inclusão, diversidade, igualdade e equidade, para assim tratar da importância do esporte Paralímpico enquanto Política Pública que garante a possibilidade do esporte fora da escola.

Figura 26: Prática do jogo do voleibol adaptado com materiais alternativos





Fonte: Acervo pessoal (2023).

Os relatos foram diversos:

> Jogar o voleibol sentado é dificíl, porque o corpo não obedece, sempre queremos levantar da cadeira. (Estudante 17, Diário de Campo, 10 de Abril).
> Achei divertido, não precisamos correr atrás da bola, os espaços estão menores. (Estudante 19, Diário de Campo, 10 de abril).
> Pra quem não anda deve ser melhor, porque não tem como sair do lugar (Estudante 4, Diário de Campo, 10 de abril).

Durante o desenvolvimento das atividades, os estudantes experimentaram o voleibol sentado, o intuito era colocarem os mesmos a desenvolverem estratégias que pudessem fazê-los resolver os desafios que foram propostos.

Entender a lógica interna dos esportes possibilitou transpor habilidades desenvolvidas anteriomente nas aulas para o esporte proposto, refletir acerca das diversas possibilidades foi fundamental.

O diálogo se fez no sentido de pensar quais estratégias tinham que desenvolver pra realizarem o que foi proposto, isto é o que garantia que as potencialidades de todos estavam sendo respeitadas.

Figura 27: Prática do voleibol sentado



Fonte: Acervo pessoal (2023).

A motivação e entusiasmo dos estudantes durante as práticas corporais adaptadas proporcionaram a discussão acerca da oferta da modalidade fora da escola, alguns estudantes argumentaram:

> Na escola todos participam juntos, mas nos campeonatos não vemos deficientes juntos. (Estudante 31, Diário de Campo, 25 de abril).
> Acho que todos podem jogar juntos. (Estudante 06, Diário de Campo, 25 de abril).

Na vivência com a cadeiras de rodas, foi possível oportunizar a experiência de praticar o voleibol se locomovendo na mesma, para assim se colocar no lugar da Pessoa com Deficiência. Sensibilizar os estudades da importância de acolher e oportunizar a todos, estudantes com ou sem deficiência. Dialogar sobre a importância do respeito aos diferentes corpos evidenciou que dialogar sobre os “CORPOS” é uma tarefa um tanto quanto dificil.

Figura 28: Vivência do voleibol na cadeira de rodas



Fonte: Acervo pessoal (2023).

A busca pela autonomia, criticidade, protagonismo e trabalho colaborativo dos estudantes se fez nos diversos momentos em que o saber-fazer foi desenvolvido, sabe-se que o uso e apropriação, assim como a fruição devem ser proposta de ação educativa não fragmentada.

3.8.3 Saber ser e Conviver - Atitudinais

- **Construção de valores • Protagonismo comunitário**

A ação educativa não fragmentada traz consigo o desenvolvimento da Educação Integral, visto que considera o ser na sua totalidade, do ponto de vista da organização das habilidades estas estão vinculadas as oito dimensões do conhecimento, onde os conceitos atitudinais que trazem o saber ser e conviver são peças importantes do quebra cabeça da ação pedagógica.

De acordo com Zabala (1998), qualquer proposta de educação é pautada em uma concepção de valor que se atribui ao ensino , por isso a necessidade de conhecermos quais valores são essenciais à área, a fim de tornar clara sua especificidade e seus objetivos.

Na Educação Física, relevar a importância dos conceitos e valores ao mesmo nível dos procedimentos significa considerar que esses podem e devem ser objetos de ensino e aprendizagem na escola. Parte-se do princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos deve ser ensinado pelos professores. (Coll *et al*., 2000).

A escola é um ambiente que favorece aos estudantes a expandir os conhecimentos e relacionamentos durante grande parte da vida. Na dimensão atitudinal aumenta o contato com valores, deveres e possibilidades de desfrutar novas experiências.

Darido (2005, p. 65) apresentou exemplos de conteúdos nas três dimensões, e trouxe na Dimensão atitudinal:

> • Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
> • Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
> • Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
> • Reconhecer e valorizar atitudes não-preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.”

Durante a apliação da Unidade didática a construção de valores e o protagonismo dos estundantes foram trazidos pela professora pesquisadora com intencionalidade, buscou-se de certa forma não fragmentar o conhecimento, dialogando com a concepção trazida nos documentos orientadores , realizando três movimentos, para fora da escola, para dentro da escola e o protagonismo dos estudanes, essa articução se fez importante na ação pedagógica.

Os saberes atitudinais que são tidos como o que ensinar e dizem respeito

fundamentalmente aos valores sociais que estão presentes ou se expressam nas diferentes práticas corporais se materializam no tipo de comportamento que o estudante têm durante as aulas, fazê-los refletir sobre, assim como fazê-los conhecer e vivenciar momentos onde esses valores estão explícitos, os ajudam a "incorporem" determinados valores e comportamentos que são desejáveis no convívio entre as pessoas. Sabe-se que para desenvolver um comportamento ético, não basta falar sobre, é preciso praticá-lo.

Ao trazer a Habilidade: (EF08EF21*): Identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes paralímpicos e propor alternativas para sua superação, buscou-se na ação pedagógica tratar o respeito às diferenças e a solidariedade, assim como dialogar acerca das oportunidades que a sociedade traz aos diferentes "CORPOS e GRUPOS da sociedade. Mais que problematizar a situação, colocando situações do cotidiano, foi realizado arranjos na aula com alterações de regras e papéis nas práticas vivenciadas de maneira que os estudantes pudessem ter experiências, vivendo corporalmente situações concretas de solidariedade e respeito às diferenças.

As experiências concretas trazem a reflexão sobre as atitudes e valores que estão intimamente relacionados com a realidade das relações interpessoais e condições de vida cotidianas, por isso existe a necessidade de intervenção pedagógica da escola, para que seja efetiva, seja contextualizada com a realidade dos estudantes. A Cultura Corporal de Movimento, dentre as diferentes propostas de fundamentação do estudo da Educação Física, parece ser a mais próxima de elaborar conhecimentos baseados em questões sociais relativas ao cotidiano de alunos e professores .(Galvão *et al*., 2005).

De certa forma, trazer para as aulas o esporte paralímpico de rede voleibol sentado com e a inclusão invertida, onde os estudantes sem deficiência vivenciaram de muitas formas uma condição de deficiência, favorece a curiosidade e trouxe para as aulas temas importantes para a discussão coletiva.

Nas aulas 13 e 14 os estudantes puderam assistir aos vídeos que tratam da História da Paralímpiadas, das regras do voleibol sentado e das deficiências que são permitidas para praticar o esporte.

De acordo com o Currículo Paulista (2019, p.179-180) voleibol sentado é:

> O voleibol sentado é a junção de um esporte adaptado chamado Sitzbal e do voleibol convencional, com predominância das regras do voleibol. Desde 2004, o vôlei Paralímpico é praticado exclusivamente com os atletas sentados, sendo considerado

> um dos esportes mais velozes e disputados nas Paralímpiadas. Sua primeira participação nos Jogos Paralímpicos foi em 1980, nos jogos realizados em Arnhem, na Holanda.

Foi apresentado aos estudantes o que é classificação funcional no esporte, de acordo com o Currículo em Ação (2023, p.178):

> Em alguns esportes Paralímpicos, os atletas passam por uma classificação funcional, que é o processo pelo qual os atletas são avaliados em sua condição atual de limitações e capacidades, utilizando critérios médicos e técnicos da modalidade. A classificação dos esportes Paralímpicos é dividida em médica para deficientes visuais e funcionais para deficientes físicos. O diagnóstico e a avaliação médica não são os únicos fatores que determinam uma classificação. Sua limitação também irá impactar no seu desempenho esportivo. Fatores de saúde como enfermidades, desordens e lesões não incidem diretamente no resultado da classificação. É preciso saber se o quadro médico resulta em deficiência/incapacidade e se são permanentes.

Assim, os estudantes puderam compreender as potencialidades de todos garantindo e foi possível garantir a participação com qualidade e equidade, experimentar a inclusão invertida.

Durante o vídeo alguns relatos e curiosidades foram trazidos pelos estudantes:

> Todos os jogadores nasceram assim? Todos andam de caderia de rodas? (Estudante 12, Diário de Campo, 25 de Abril).
> Eles podem jogar com os esportistas normais? Eles podem jogar nos jogos escolares também? (Estudante20, Diário de Campo, 25 de abril).

Esses relatos demonstram que os estudantes refletiram acerca de preceitos atitudinais, pois trouxeram questões impostas pela sociedade, porque no esporte os estudantes deficicientes não podem jogar nos jogos escolares junto, posicionando-se a favor de todos jogarem juntos.

Estas narrativas evidenciaram que os estudantes ponderaram sobre princípios de atitude, já que levantaram questões impostas pela sociedade, uma vez que no contexto esportivo os estudantes com deficiência na maioria das vezes não são oportunizados a participarem junto com os demais estudantes da turma, estes manifestaram o apoio à ideia de que todos joguem juntos.

Nas aulas 15 e 16, foi proposto o desafio de vivenciar a prática do voleibol na cadeira de rodas, promovendo a inclusão invertida. Todos os estudantes tiveram a oportunidade de

participar do jogo, movendo-se pela quadra em cadeiras de rodas, e ao mesmo tempo, identificar as barreiras presentes na escola para se colocarem no lugar de uma pessoa com deficiência.

Sensibilizar os estudantes da importância de acolher e oportunizar a todos, foi gratificante, a tarefa de educar possui grande valor e responsabilidade, a formação do ser humano pleno faz parte da proposta pedagógia da escola e portanto da Educação Física.

O Currículo Paulista (2019, p.11) define explicita que :

> todos os profissionais da educação que atuam no Estado, devem desenvolver as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Figura 29: Vivenciando a acessibilidade



Fonte: Acervo pessoal 2023.

As curiosidades trazidas nas aulas culminaram em pesquisa das diferentes deficiências e dos direitos das pessoas com deficiência, muitos relataram ter assistidos vídeos que trouxeram a vida dessas pessoas enquanto cidadãos, trouxeram as dificuldades de acessibilidade e locomoção nos diferentes espaços em que se encontravam.

As aulas 17 e 18 tiveram início a partir do diálogo e de pesquisas realizadas pelos estudantes sobre os direitos de todos os cidadãos, incluindo pessoas com e sem deficiência. Após realizarem pesquisas em casa e na escola, os estudantes criaram cartazes informativos que abordaram o tema da acessibilidade, deficiências e prioridades que garantem a igualdade de oportunidades. A construção dos cartazes se deu a partir dos dialogos feitos em grupo , com o acordo de que todos deveriam colaborar e compartilhar seus aprendizados.

A inclusão da Habilidade: (EF08EF21*): Identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes paralímpicos e propor alternativas para sua superação, nas aulas torna-se importante, pois os conhecimentos adquiridos permitem a aprendizagem de valores, como o respeito pelas diferenças.

Segundo Borgmann (2013), frente as diversas possibilidades de contextualização do esporte Paralímpico nas aulas de Educação Física escolar, as iniciativas existentes mostram-se positivas para os alunos participantes.

Desenvolver o protagonismo dos estudantes na comunidade é fundamental para aprender a ser e conviver. Essa iniciativa, guiada pelas várias possibilidades de contextualizar o esporte Paralímpico, resultou na interação e diálogo com os diversos atores da sociedade. A curiosidade ampliou o conhecimento, levando-os a pesquisar não apenas sobre deficiências físicas e intelectuais presentes na sala, mas também sobre questões relacionadas ao autismo, cegueira, deficiência visual, direitos dos idosos e das mulheres grávidas.

Figura 30: Pesquisa dos estudantes sobre os direitos de todos os cidadãos













A curiosidade trazida pelos estudantes na dimensão atitudinal, em particular os valores, são classificados como tema transversal.(Brasil, 1999).

Os temas transversais são orientados, assim como a educação escolar, por princípios eleitos pelos PCNs (Brasil, 1998) para uma educação comprometida com a cidadania - entendida em um sentido ampliado, além dos direitos e deveres civis e políticos, para os direitos e deveres sociais como saúde, educação e moradia.

Os princípios são a dignidade da pessoa humana, que implica em respeito aos direitos humanos, acesso a condições de vida digna e respeito mútuo nas relações interpessoais; igualdade de direitos, que se refere à garantia da mesma possibilidade de exercer a cidadania e

mesma dignidade a todos, e considera o princípio da equidade – levar em consideração as diferenças interpessoais e desigualdades sociais; participação, que traz a noção de cidadania ativa e participação popular no espaço público; e co-responsabilidade pela vida social, que significa ter responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. (Brasil, 1998).

A intencionalidade na prática educativa, principalmente nessa dimensão traz consigo diversos momentos de diálogo e de aprendizagens, a intenção da aula deve ter o mesmo valor das outras dimensões, o planejamento é um instrumento poderoso de orientação intencional, tanto para reprodução como para a transformação da realidade e construção social .

Reforçando o que foi trazido no Currículo Paulista (2019), Barroso (2015), traz que deve-se considerar as características dos conhecimentos e experiências próprias da Educação Física, assim não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada. Deste modo, se defende que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

4 CONSIDERAÇÕES

O estudo teve como objetivo principal analisar as leis que regem as Políticas Públicas relacionadas à Educação e Educação Física Inclusiva, bem como desenvolver um plano de aula em colaboração com os alunos do 8º ano B - Séries Finais do Ensino Fundamental - utilizando a inclusão invertida como estratégia. Os objetivos específicos consistiram em identificar as mudanças nas políticas educacionais inclusivas, analisar a abordagem da Educação Física Escolar sob a ótica da inclusão, discutir as questões pertinentes à Educação Física Escolar e inclusão no contexto da BNCC e do Currículo Paulista, abordar a interação dos alunos com a Educação Física Escolar e a estratégia de inclusão invertida, e elaborar um recurso educacional para a Educação Física Escolar na modalidade de Esportes de Rede, embasado na teoria da educação inclusiva e nos atuais pressupostos curriculares.

Os resultados revelaram que a escola é a porta que se abre todos os dias para que seja construída uma sociedade mais justa e democrática e para isso é necessário que o ambiente escolar seja para Todos e para cada Um. E que a Educação Física Escolar é uma ferramenta poderosa na construção de valores que se perpetuam pela vida toda onde o CURRÍCULO FORMAL não é mais importante que o CURRÍCULO OCULTO, ambos fazem parte do movimento ação - reflexão - ação que permite a "conexão" entre o "saber fazer", o "saber sobre o fazer" e o "saber ser", visto que a intencionalidade pedagógica permite redimensionar o percurso das aprendizagens, trazendo todos os dias para os estudantes conhecimentos que desenvolvem as competências para a vida em sociedade onde a inclusão, a diversidade e equidade são Direitos Constitucionais.

Desta forma a Educação Física Escolar Inclusiva – para Todos, deve atender a diversidade trazida para a escola e buscar todos os dias construir sua identidade, moldando-se e enfrentando os novos desafios, dando-se o DIREITO A DÚVIDAS e a INSEGURANÇA.

Em relação as possibilidades para aos docentes, o estudo mostrou-se atrativo e desafiador. Por se tratar de uma proposta que traz os estudantes como protagonistas e o docente como mediador, favoreceu a autonomia e a criticidade dos estudantes e reforçou a necessidade de organização do docente considerando que para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a reflexão sobre a interação dos conhecimentos sobre o que ensinar, sobre como ensinar e principalmente sobre quem aprende e para quem ensinar

devem fazer parte da ação pedagógica ou educativa, na perspectiva de uma concepção integrada de desenvolvimento, essa particularidade sobre a ação pedagógica não fragmentada permite ao professor estruturar a unidade didática de acordo com a sua realidade, com liberdade para desenvolver os objetivos de aprendizagem.

Entretanto, foram enfrentadas algumas adversidades quanto à implantação da Educação Física Escolar para Todos, as diferentes formas de acessibilidade, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática são conhecimentos que precisam ser estudados para que as barreiras sejam menores no dia a dia da escola. É evidente que a qualidade na infraestrura das escolas, a concepção de educação arraigada na perspectiva de integração, da escola tradicional, da formação continuada de professores e na falta de preparo no Ensino Superior de Profissionais de Educação Física Escolar que atendem a diversidade trazida pela escola são fatores que dificultam a inclusão de fato.

Sobre as oito dimensões de conhecimento trazidas na pesquisa, a dimensão atitudinal foi a que trouxe conhecimentos mais relevantes, pois possibilitou o dilogado e a transformação em saberes coletivos.

O tratamento integrado das oito dimensões de conhecimento durante a execução da Unidade Didática Colaborativa possibilitou o envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, o movimento ação - refexão - ação trouxe o "saber sobre o fazer" como conexão" entre o "saber fazer" e o "saber ser", que potencializou o processo de ensino e aprendizagem, colaborando para um maior envolvimento dos alunos ,tornando as aulas mais interessantes.

Por outro lado tratar as 8 dimensões do conhecimento de forma integrada trouxe desafios acerca de aprender como tratar o esporte na escola e não da escola, pois a ênfase no tratamento pedagógico difere, observa-se a necessidade de mais estudos para aprender como abordá-lo de maneira que suas possibilidades possam ser entendidas nos diferentes contextos, pois a Educação Física Escolar está sempre em transformação.

A partir dessa experiência, vislumbra-se a perspectiva de ampliar os conhecimentos adquiridos por meio dessa dissertação difundindo a estratégia invertida como forma de possibilidade na construção de planos de aula que contemplem a diversidade existente na escola pública, ou seja, na escola para Todos e para cada Um.

De certa forma objetiva-se utilizar das novas e atuais metodologias para ressignificar e

fomentar o ensino do Esporte na Educação Física Escolar para todos.

Figura 31: Jogos Escolares- Futsal 2º bimestre



Fonte: Acervo pessoal 2023

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. Educação Infantil: na trilha do direito. 2010. Disponível em: http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

ARAUJO, P. F. et al. A Educação Física escolar e a interação entre alunos com e sem deficiência: o olhar dos professores. In: Congresso brasileiro de multidisciplinar de Educação Especial, 8, 2013, Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT03-2013/AT03-009.pdf. Acesso em 15 mar. 2022.

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. v. 5. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAGNARA, I. C; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar**: Política, Currículo e Didática. Ijuí: Ed. Ijuí, 2019.

BARROSO, A. L. R; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal-DOI: 10.4025/reveducfis. v20i2. 3884. Journal of Physical Education, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BARROSO, A. L. R. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos. 2008. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BARROSO, A. L. R. A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar. 2015. 305f. Tese (Doutorado

em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BETTI, M. O que a semiótica inspira na Educação Física. Revista Discorpo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. Educação Física, esporte e cidadania. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v 20, p.84-92, 1999.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: perspectiva de alunas do ensino fundamental. Revista Motriz, v. 9, n. 3, p. 54, 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S**. Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BORGMANN, T. **O ensino do esporte paralímpico na escola a partir da visão dos professores:** o caso do goalball e do voleibol sentado. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, 2013.

BLOCK, M. E. Why all students with disabilities should be included in regular Physical Education. **Palestra,** Macomb, v.10, n.3, p.17-24, 1994 a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001 a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF:MEC/CONSED/UNDIME, 2018.Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: e de fev.2023.

BRASIL. Decreto Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3956&ano=2001&ato=2ddc3aU90MNpWT27d. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n. 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. Diário Oficial da União, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 de jan 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 12 de jan 2023.

BRASIL. Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 de fev de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: L9394 (planalto. gov.br). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano decenal de educação para todos. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. P**arâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional Nº. 53/2006. Brasília: 2006.

BRASÍLIA: PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017. 392 p.

BRAYNER, F. H. A. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

CALDAS, R. W. (Coord.). Políticas públicas: conceitos e práticas. Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral. Belo Horizonte: Sebrae/ MG, 2008. Disponível em: https://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/ files/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS. pdf >. Acesso em: 1º jun. 2022.

CARVALHO, M. E. P. de (1996). A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Revista Temas em Educação da UFPB, 5, 57-75.

CASTELLANI F. L, Soares C. L, Taffarel CNZ, Varjal E, Escobar MO, Bracht V. Metodologia do ensino da educação física. 2a ed. SP: Cortez; 2009.

CASTRO, E. MAUERBERG DE. Atividade Física Adaptada. Ed. Tecmedd, 2005.

CRUZ, T. S. U. R. *Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, Brasil, (2009).

COLL, C. et al. **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento** (fundamentos epistemológicos e políticos). 13 ed, São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, A. M. da; SOUSA, S. B. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectiva para o século XXI. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, mai. 2004.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002.

CHICON, J. F. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3760. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760. Acesso em: 13 jan. 2022.

DARIDO S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.p.127-140, v.16.

DARIDO S. C.; NETO, L. S. A. **O Contexto da Educação Física na Escola**. In: Darido S. C.; Rangel, I. C. A. Educação Física Escolar: Implicações para a prática pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan LTDA, 2015. p 1-24.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.; RAMOS G. N. S.; GALVÃO Z.; FERREIRA L. A.; MOTA E SILVA E. V.; RODRIGUES L. H.; SANCHES L.; PONTES G. CUNHA F**. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais.** Revista paulista Educação Física, São Paulo, 15(1): 17-32, jan./jun. 2001.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. Motrivivência, Florianópolis, Ano XIX, n. 28, p. 27-37, Jul. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549. Acesso em: 4 mar. 2022.

FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO [2023]. Fundação Fernando Henrique Cardoso. [Em linha]. [2023]. [Consult. 5 mar. 2023]. Disponível em: Pessoas com deficiência: história da luta por direitos no Brasil (fundacaofhc.org. br) .

PORTAL DIVERSA [2023]. Matriz de flexibilização. Disponível: https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-de-educacao-fisica-inclusiva-brasil. Acesso em: maio de 2023.

FREIRE, J. B. (1993). Da criança do brinquedo e do esporte. *Motrivivência*, (4), 22–29. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/15010/13690. Acesso em: 13 fev. 2022.

GALVÃO, Z. et al. Cultura corporal de movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 25 – 36. (Educação física no ensino superior).

GONZÁLEZ, F. J. ; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J. ; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento**. Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de formação RBCE, Campinas, SP, v. 1, n.1, p. 9-24, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar., 2010.

INSTITUTO REÚNA. Percuro Formativo.Primeiros Passos. São Paulo: Instituto Reúna, 2020. Disponível em: (https://o.institutoreuna.org.br/percursos/percurso-formativo-primeiros-passos/componentes/educacao-fisica/estrutura-de-educacao-fisica-na-bncc/.) Acesso em 20 de junho de 2023.

KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. Revista gestão Universitária. ISSN 1984-3097, 2019.
KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 6ª. ed. Unijuí: Ed. Unijuí, 160p, 2004.

LANNA J, MARTINS M. C. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário Porto Alegre: Artmed, 2002, p.73-87.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Cortez: São Paulo, 2006.

LICCIARDI, L. M. S, RAMOS, A. M. **Por onde começar a superação da violência na escola?** A implantação de um ambiente cooperativo e o trabalho com a construção do conhecimento in: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012. p. 19 - 37 (Vol. 1).

LIMA, S. M. T. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. In. CHICON, J. F.; RODRIGUES, G.M. Educação física e os desafios da inclusão. Vitória: EDUFES, p. 140-155, 2013.

LUCCA, M. H. S. Tic e Sport Education: Uma proposta pedagógica para o ensino dos saberes conceituais técnicos do handebol no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017. Série cadernos de gestão. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 8. ed.: São Paulo: E.P. U, 2004.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy**: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.
MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais.** In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). Psicologia e Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2003.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. **Do "rola bola" à inovação pedagógica nas aulas de Educação Física: uma análise do cotidiano escolar público**. Vol.30. Curitiba: CRV, 2017. 220p.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos**. Desafios e propostas para educação física no ensino médio**. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (Org.). O quê e como ensinar educação física na escola. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L; F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, A. F. (org.). Fronteiras da Educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010, p. 95-104. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/%3E. Acesso em: 05. jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 8 jul. 2023.

PERALTA, M. H. **Como avaliar competência**(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, e F. Araújo (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens**. *Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação*. Departamento de Educação Básica, 2002.

ROLDÃO, M. C. **Gestão curricular** – fundamentos e práticas. Lisboa: ME-DEB, 1999.
ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L.; AGUIAR, R. B. Políticas públicas: Introdução [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva. Bauru: UNESP; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado. Currículo em Ação – Linguagens e suas Tecnologias, primeira série, volume 1, Ensino Fundamental. Caderno do professor. São Paulo, SE, 2021a, 168p. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-

content/uploads/2023/01/EFAF_1sem_professor_EDUCACAO-FISICA_web.pdf. Acesso em: 24 mai. 2023.

SASSAKI, R. K. **Jogos inclusivos**: participantes portadores de deficiência com participantes sem deficiência. 2. ed. São Paulo: PRODEF, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. Revista Inclusão. ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SASSAKI, R. K. Entrevista especial à Revista Integração. Revista Integração. MEC: Brasília, v. 8, n.20, p.09, 1998.

SASSAKI, R. K. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEABRA J. , M. O.; MANZINI, E. J. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008.

SILVA, R. D. F. da. A educação física adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior. **Conexões**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 15–34, 2007. DOI: 10.20396/conex. v3i2.8637952. Disponível em: Acesso em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637952/5643 jan. 2023.

SILVA, M. R**. Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, C. L. **Corpo, conhecimento e educação**: notas esparsas. *In*: SOARES, Carmen Lúcia (org.). *Corpo e história* Campinas: Autores Associados, 2001. p. 2012.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola:** em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro. Ed.Sprint, 2005.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez, 2003.
SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, *16*(39). https://doi.org/10.9771/ccrh.v16i39.18743, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Inclusiva:** Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Disponível em:https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/ . Acesso em 10 de Maio de 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA T. P. (orgs.) **É possível superar a violência na escola**? Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física**. Revista de Educação Física e Desportos, n.8, 1981. Disponível em: https://cev.org.br/biblioteca/carta-internacional-da-educacao-fisica-da-atividade-fisica-e-do-esporte2015/>. Acesso em: 15 mar.2023. » http://cev.org.br/biblioteca/carta-internacional-educacao-fisica-desportos/.

UNESCO. **Declaração de Incheon, 2015**. Disponível em: Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos - UNESCO Digital Library. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 01 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, **1948.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423. Acesso em: 20 fev. 2023.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 218 fev. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar.** Artmed: Porto Alegre. Ed. 2018.

6. APÊNDICES

APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula 1

Objetivos: Mapear conhecimentos, apresentar a modalidade aos alunos, discutir questões sobre a temática.

Roda de conversa inicial
Diagnóstico inicial sobre os saberes acerca dos esportes de rede e parede.

Questões Norteadoras:

A) O que vocês já sabem sobre os esportes de rede e parede?

B) Vocês já tiveram a oportunidade de praticar esportes de rede/parede?Quais?

C) Quais materiais são usados para praticar os esportes de rede e parede? Escreva quais vocês conhecem.

D) Vocês conhecem as regras específicas dessas modalidades? Comente algumas regras.

E) Quais movimentos corporais vocês utilizam para jogar os esportes de rede/parede?

Os alunos serão divididos em grupos e receberão a folha com a atividade escrita, onde cada grupo deverá eleger um estudante que será o escriba.

Adaptações: A professora fará leitura em voz alta para a classe e sempre que necessário retomará com os grupos.

Proposta de aula:
Apresentar os registros dos estudantes sobre os diferentes esportes de rede e parede que os mesmos elencaram.

Roda de conversa final
Perguntar aos estudantes:

A) Todos conheciam os diferentes esportes de rede e parede?

B) Vocês acham possível jogá-los na escola?

C) Qual a expectativa de vocês em relação as próximas aulas?

Aula 2

Objetivos: Apresentar as primeiras informações sobre as regras do jogo realizando movimentos de lançar e rebater a bexiga sobre o elástico que separa as quadras e delimita os espaços entre os jogadores (adversário).

Roda de conversa inicial
A professora mostrará o espaço que delimita o jogo e explicará sobre a regra de jogar as bexigas por cima do elástico para a quadra do adversário, fazendo a bexiga cair no chão para marcar pontos.

Proposta da aula:
Lançar e rebater a bexiga por cima do elástico.

A) Individualmente lançar e rebater a bexiga para o alto, se deslocando pelo espaço da quadra delimitado pelas regras combinadas.

B) Em duplas rebater individualmente a bexiga se deslocando pelo espaço determinado.

C) Em equipe, cada estudante receberá uma bexiga que será lançada e rebatida individualmente por cima do elástico, os estudantes deverão se deslocar pelo espaço delimitado rebatendo as bexigas que conseguir.

D) Coletivamente em suas equipes,deverão manter as bexigas o maior tempo possível no ar, ao final do tempo estipulado pela professora os estudantes irão contar as bexigas que ficaram em sua quadra.

Roda de conversa final
Perguntar aos alunos:

A) O que vocês aprenderam?

B) Quais as dificuldades encontradas na execução da rebatida?

Para casa: Retomar a aula 2 e pedir para os grupos assistirem vídeos de esportes que utilizem rede divisória, para socialização na próxima aula

Aula 3-4

Objetivos: Compreender e vivenciar algumas regras da modalidade participando de jogos individuais em miniquadras, além de compreender os elementos táticos essenciais nas modalidades de rede divisória (jogar a bexiga e/ou a bola nos espaços vazios dificultando a recepção do adversário, bem como deslocar-se na quadra a fim de cobrir os espaços vazios).
Roda de conversa inicial

No primeiro momento a professora pedirá para os estudantes que assistiram os vídeos do esporte voleibol que apresentem aos demais estudantes, socializando de forma expositiva o que aprenderam sobre as regras do voleibol, e posteriormente fará uso de vídeos para ilustrar as situações.
Durante a vivência será realizado adaptações para que a aprendizagem seja significativa e garanta os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Colaborativamente iremos conversar sobre as diferenças da prática do voleibol nos diversos contextos : escola, bairro (rua), campeonatos esportivos, treinamento e clubes esportivos.

Questões quanto a realização dos jogos dentro do padrão estabelecido e do jogo com regras adaptadas:

A) Será que é necessário jogarmos dentro das regras estabelecidas oficialmente?

B) Tamanho de quadra?

C) Altura darede?

D) Materiais oficiais?

E) Podemos adaptar?

F) Podemos fazer alterações no jogo da escola para que todos consiguam jogar?

Proposta da aula:

Para garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes incialmente a quadra será utilizada no sentido transversal, será amarrado nas traves dos gols uma corda elástica obtendo várias mini quadras possibilitando agrupar os alunos em pequenos grupos.

As miniquadras serão de marcadas com cones ou giz, possibilitando desenvolver a noção espacial, dentro e fora e a marcação de pontos.

Os estudantes dispostos individualmente jogarão contra o adversário onde o professor determinará o tempo de jogo e/ou o número de pontos possibiltando o rodízio entre os estudantes, garantindo assim que todos possam jogar com o maior número de estudantes da sala, estabelecendo as relações entre todos.
Posteriormente a rede será montada e a vivênia será entre 2 equipes, possibiltando o trabalho colaborativo.

Roda de conversa final
Após a vivência a reflexão será sobre:

A) Como foi jogar em espaço delimitado, com dentro e fora? Em miniquadras?

B) É mais facíl jogar em duplas, trios ou com equipe grande?

C) Verificaram a importância de jogar a bexiga/bola nos espaços vazios?

D) E quanto aos deslocamentos? Qual a importância de reduzir os espaços vazios na nossa quadra?

E) Conseguimos realizar os gestos técnicos do voleibol? Nas situações de jogo praticadas?

Aula 5

Objetivos: Conhecer as regras básicas do voleibol, vivenciar jogos com algumas regras oficiais e elaboradas pelos estudantes. Refletir e dialogar acerca de elaboração de regras coletivamente.

Rodade conversa inicial
A professora apresentará aos estudantes as principais regras para jogar o voleibol e fará a introdução sobre a modalidade nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos.

Proposta da aula:
Inicialmente a professora fará o uso de vídeos para auxiliar na apresentação da história do voleibol e suas regras.
Sugestões de vídeos:

https://www.todamateria.com.br/regras-do-voleibol/https://memoria.ebc.com.br/noticias/esporte/galeria/videos/2012/08/conheca-a-historia-das-paralimpiadas

Os jogos serão realizados em pequenos grupos, começando com as duplas, trios até chegar no agrupamento de 6.
O jogo acontecerá em miniquadras, para isso, dividir-se-á a quadra no sentido transversal colocando uma corda elástica como rede para dividir o espaço. Uma demarcação utilizando giz também será feita para determinar os limites da quadra, as disputas serão por pontuação, se necessário será colocado tempo para que os estudantes troquem de agrupamento e jogem com outros grupos.
.

Roda de conversa final
A reflexão será coletiva e dialogaremos acerca de:

A) Como foi jogar em duplas e trios? Sentiram diferenças?

B) Vocês acharam que o jogo em miniquadras facilita as rebatidas? Isso facilita o jogo?
C) É importante à cooperação no jogo em duplas, trio e nas equipes? Houve cooperação entre vocês?

Para casa: Assisitir vídeos de voleibol sentado.

Aula 6

Objetivos: Experimentar a prática do voleibol cooperativo com materiais alternativos, produzindo dessa forma, alternativas para a experimentação do Esporte para Todos, não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade, ampliando assim, seu repertório esportivo dentro das práticas corporais. Perceber a possibilidade de criar espaços e materiais alternativos para a prática esportiva de todos, além disso, reconhecer a importância de respeitar e incluir os estudantes com algum tipo de deficiência nos diversos contextos da sociedade.

Roda de conversa inicial
A professora iniciará a aula com alguns questionamentos:

A) Vocês acham que é possível que todos joguem? Mesmo sabendo que todos são diferentes?
B) Qual a relação do ganhar ou perder durante os jogos coletivos?
C) Por que é importante a criatividade, o uso de materiais alternativos nas aulas de Educação Física? E na nossa vida?

Proposta de aula: Abrir espaço para socialização dos diferentes vídeos assistidos pelos estudantes e a partir das discussões propor a vivência do voleibol, voleibol cooperativo, onde os membros das equipes deverão criar estratégias para enviar a bola para a quadra oposta
O objetivo é a participação de todos, a organização coletiva com o intuito de arremessar a bola para o outro lado da quadra como se fosse um saque.
A equipe do lado oposto deverá receber a bola com o lençol, sem deixá-la cair no chão, como acontece no voleibol.

Roda de conversa final
Refletir com os estudantes acerca de:

A) O jogo foi fácil ou dificil? Porquê?
B) A participação de todos foi garantida?
C) Qual a importância do dialogo nos jogos coletivos?

Aulas 7-8

Objetivos: Mapear os conhecimentos acerca do que conhecem sobre os movimentos do voleibol e experimentar os mesmos de forma a possiblitar o Se-Movimentar mais próximo da construção utilizada durante o jogo.

Roda de conversa inicial: A professora reunirá os estudantes e explicará como será a atividade do dia fazendo algumas perguntas:

A) Vocês conhecem os movimentos do voleibol? Quando jogam conseguem identicar o nome e qual o melhor momento para usá-los?

B) Qual o nome do movimento que inicia o jogo?

C) Quando as equipes marcam pontos na partida?

Proposta de aula: Vivenciar os movimentos do voleibol de forma a possibilitar que todos possam participar do jogo coletivo que será proposto na aula seguinte.

Roda de conversa final
Refletir com os estudantes acerca de:

A) Qual movimento foi mais dificil para vocês? Conseguem identificar quando precisam utilizar cada um deles durante o jogo?

B) Por que precisamos conhecer os movimentos? O que eles nos possibilita?

C) Qual é a lógica do voleibol? O que temos que fazer?

Aulas 9-10

Objetivos: Levar os estudantes a vivenciarem o voleibol mais próximo as condições de uma partida, jogo oficial (jogar na quadra oficial sem adaptações). Promover jogos entre os estudantes da sala possibilitando a integração de todos. Utilizar o sistema 6X0 e usar o placar pra entenderem o rodizio.

Roda de conversa inicial: A professora reunirá os alunos e explicará como será a atividade do dia e fará algumas perguntas:

A) Vocês acham que é possível utilizar todos os movimentos do voleibol? É necessário seguir todas as regras na escola?

B) Qual o movimento que inicia o jogo de voleibol ? Quantos pontos precisamos para ganhar um set? E a partida?

C) Por que precisamos aprender sistema de jogo? Quando aprendemos todos tem mais possibilidade de jogar?

D) Qual a lógica do jogo para marcar pontos?

Proposta de aula: Jogar na quadra toda utilizando movimentos aprendidos na aula anterior, assim como colocar em prática a explicação da professora de como podemos garantir que todos possam vivenciar a posição de defesa e ataque , passando pela quadra toda, vivenciando as diferentes posições no jogo. Entender o porque o sistema de jogo é importante na marcação dos pontos.

Roda de conversa final
Refletir com os estudantes acerca de:

A) O que o rodízio proporcionou a vocês?

B) A participação de todos foi garantida?

C) Usar o placar para marcar os pontos facilitou o jogo?

D) Jogar com na quadra toda foi melhor ou pior?

Aulas 11-12

Objetivos: Experimentar a prática de jogos de voleibol adaptado com materiais alternativos, produzindo dessa forma, alternativas para a experimentação do Esporte para Todos, não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade, ampliando assim, seu repertório esportivo dentro das práticas corporais. Perceber a possibilidade de criar espaços onde todos possam se sentir acolhidos, desenvolvendo suas potencialidades.

Roda de conversa inicial
A professora iniciará a aula com alguns questionamentos:

A) O que vocês sabem sobre os esportes Paralímpicos?

B) Qual a diferença entre esportes olímpícos e paralímpicos?

C) Na escola temos essa divisão?

Proposta de aula: Assistir aos vídeos que tratam de conceitos de inclusão, diversidade, igualdade e equidade, para assim tratar da importância do esporte Paralímpico enquanto Política Pública que garante a possibilidade do esporte fora da escola.
Vivenciar jogos de voleibol adaptado,desenvolvendo as habilidades necessárias para a compreensão do esporte Paralímpico para assim garantir a participação de todos com equidade,experimentar a inclusão invertida.
https://www.significados.com.br/inclusaohttps://www.youtube.com/watch?v=XL9j3rdagQEhttps://www.youtube.com/watch?v=JqUQ50qOyu4

Roda de conversa final
Refletir com os estudantes acerca da:

A) Todos na escola possuem os mesmos direitos?
B) A prática dos esportes Paralímpicos é difundida na escola e na comunidade? Porquê?
C) As pessoas com deficiência na nossa escola ou comunidade estão incluídas? Como?
D) A participação de todos foi garantida?
E) Como você se sentiu vivenciando essa atividade? Porquê?

Aulas 13-14

Objetivos: Experimentar a prática do voleibol sentado, experimentando a inclusão invertida, todos terão a oportunidade de se colocar no lugar da pessoa com deficiência. O diálogo se dará sobre as oportunidades que devem ser dadas a todos, dentro e fora da escola, garantindo assim a escola de todos e para cada um.

Roda de conversa inicial
A professora iniciará a aula com alguns questionamentos:

A) Os esportes Paralímpicos garantem a oportunidade de todos no acesso ao esporte?
B) Qual a relação entre a equidade e os esportes Paralímpicos?
C) O que é necessário para que todos participem das aulas de Educação Física?
D) Para jogar voleibol sentado preciso aprender as mesmas técnicas do voleibol convencional?

Proposta de aula: Assistir aos vídeos que tratam da História da Paralímpiadas, das regras do voleibol sentado e da deficiências são permitidas para praticar o esporte. Compreender as potencialidades de todos

https://www.youtube.com/watch?v=qOspTQKYzj4https://www.youtube.com/watch?v=NR0h7EhiqVs.https://www.youtube.com/watch?v=7ZIFbJeMU1Ihttps://www.youtube.com/watch?v=wgia8aJ84Ww

Roda de conversa final
Refletir com os estudantes acerca da:

A) As regras do voleibol sentado são iguais ao voleibol convencional?
B) Quais dificuldades vocês tiveram? Porquê?
C) Os movimentos que vocês aprenderam no voleibol convencional são usados no voleibol sentado?
D) A participação de todos foi garantida?
E) Como você se sentiu vivenciando essa atividade? Porquê?

Aulas 15-16

Objetivos: Experimentar a prática do voleibol na cadeira de rodas, experimentando a inclusão invertida, todos terão a oportunidade de jogar se locomovendo na cadeira de rodas, para assim se colocarem no lugar da pessoa com deficiência. Sensibilizar os estudantes da importância de acolher e oportunizar a todos, isso significa estudantes com ou sem deficiência.

Dialogar sobre a importância do respeito aos diferentes corpos.
Roda de conversa inicial
A professora iniciará a aula com alguns questionamentos:

A) Quais deficiência vocês conhecem?
B) Todos os estudantes com deficiência podem participar das aulas?
C) Encontramos pessoas com deficiência em quais lugares?
D) Quais as deficiências que mais encontramos? Por quê?

Proposta de aula: Oportunizar todos os estudantes a vivenciar a prática do voleibol sentado na cadeira de rodas, os mesmos poderão se deslocar pela escola, sentindo as dificuldades de acessibilidade.

Para casa: Pesquisa das diferentes deficiências e dos direitos das pessoas com deficiência.

Roda de conversa final
Refletir com os estudantes acerca da:

A) O que entendemos por acessibilidade? Onde estas devem estar?
B) O que entendemos por respeito aos diferentes corpos?
C) Os movimentos que vocês aprenderam no voleibol convencional foram usados no voleibol em cadeira de rodas?
D) A participação de todos foi garantida?
E) Como você se sentiu vivenciando essa atividade? Porquê?

Aulas 17-18

Objetivos: Retomar o conceito de inclusão,diversidade, igualdade e equidade, para assim dialogar com os estudantes acerca da escola e da sociedade que oportuniza e garante o acesso de todos aos conhecimentos produzidos pela humanidade, sendo na Educação Física aos conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento.

Roda de conversa inicial
Dialogaremos acerca de:

A) O que são direitos? Como eles são garantidos? Somos todos iguais? Por quê?

B) O que entendemos sobre os conceitos de inclusão,diversidade,igualdade e equidade? Por quê é necessário entendermos?
C) Todos aprenderam a jogar voleibol do mesmo jeito? No mesmo tempo?

Proposta de aula: A partir do diálogo e da pesquisa que os estudantes fizeram sobre os direitos de todos os cidadãos "Pessoas com e sem deficiência", os estudantes irão construir cartazes informativos sobre acessibilidade, deficiências e prioridades que garantem a equidade. A construção dos cartazes serão feitas em grupos e todos devem colaborar dialogando sobre sua aprendizagem.
Os cartazes serão expostos na escola.

Roda de conversaf inal
Refletir com os estudantes acerca do:

A) Do quão é importante o respeito aos diferentes corpos.
B) Da importância da disponibilidade de vagas para idosos e deficientes nos espaços públicos, "estacionamentos, cadeiras em shows, teatros, bancos". E porquê precisamos respeitá-las.
C) Da importância de garantir o acesso a todos nas aulas de Educação Física.
D) Do direito a diferentes práticas corporais dentro e fora da escola , do direito a todos de participarem dos diferentes meios de cultura e lazer.
E) De como se sentem dentro e fora da escola.

Aulas 19-20

Objetivos: Compartilhar e valorizar as experiências dos estudantes , buscando mudanças atitudinais através das aprendizagens desenvolvidas ao longo da sequência didática, sensibilizando os demais estudantes da escola a compreenderem as dificuldades e possibilidades das pessoas com deficiência a se vincularem ao mundo do esporte e a sociedade.

Roda de conversa inicial
Dialogaremos acerca de:

A) Das aprendizagens ocorridas durante as aulas.
B) Da aprensentação dos cartazes.
C) Do esporte de rede voleibol ser oportunizado a todos.
D) Do trabalho coletivo de todos os grupos

Proposta de aula: Apresentar os cartazes e dialogar acerca do voleibol e do direito de todos a participarem das aulas, sendo " Pessoas com ou sem deficiência".
Os estudantes irão colar os cartazes no pátio da escola e apresentar aos demais estudantes que passarem dialogando acerca da Educação Física Inclusiva. Construir cartazes informativos sobre acessibilidade, deficiências e prioridades que garantem a equidade.

Roda de conversa final
Refletir com os estudantes acerca do:

A) Do quão é importante o convívio e respeito entre todos na escola.
B) Do trabalho coletivo.
C) Da valorização da pessoa, dos diferentes corpos.
D) Dos esportes dentro e fora da escola.

APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Título da Pesquisa: "Práticas corporais inclusivas na Educação Física para todos: Vivenciando a inclusão invertida"

Nome da Pesquisadora: Ana Paula Vilela.

Nome do Orientador: Prof. Doutor. Luiz Rogério Romero.

1. **Natureza da pesquisa**: O Sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar, estruturar e desenvolver uma sequência didática de práticas corporais inclusivas com uma turma do 8º ano, anos finais do ensino fundamental II de uma escola pública, estadual de Mogi Guaçu, interior de São Paulo.
2. **Participantes da pesquisa**: Quarenta alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual paulista.
3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a Sra. (Sr) permitirá que a pesquisadora Ana Paula Vilela desenvolva em sua pesquisa o método de pesquisa participante, método que favorece a utilização da estratégia da inclusão invertida, onde as situações de ensino serão registradas por meio de fotos, vídeos e relatórios, diários das aulas, inserindo os alunos na cultura corporal de movimento e implementando práticas diversificadas na escola.
4. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, pode-se ocorrer divergências entre o material analisado e as novas propostas da pesquisadora, uma vez que pode ser apresentado um ensino diferente do que apresentado pelo currículo oficial, não em relação aos princípios norteadores e fundamentos, contudo, no que tange a temas/conteúdos e bimestres que serão aplicados. Outro sim, constrangimento, desconfortos, timidez, sentimento de medo, inibição por receio de ser julgado, ao ser observado, responder algum questionamento feito pelo professor ou em situações de conversa, debate e interação nas aulas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme

Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa**: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora Ana Paula Vilela e seu orientador Prof. Doutor. Luiz Rogério Romero terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
7. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa a Sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre como auxiliar na construção de conhecimentos educativos e pedagógicos na área de Educação Física Escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa apontar caminhos para uma Educação Física para todos, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento**: a Sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

   A Sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

   Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

   Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador

_____

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Ana Paula Vilela **Telefone: 19-997955901**
Orientador: Prof. Doutor. Luiz Rogério Romero. **Telefone: 14-981151230**
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18)3229-5526
E-mail cep.fct@unesp.br
Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista- UNESP/ Presidente Prudente **Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 – Faculdade de Ciência e Tecnologia- Prédio da Administração – SI 04** **Bairro: Centro Educacional CEP: 19060-900** **Telefone: (18) 3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br**

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **"Práticas corporais inclusivas na Educação Física para todos: Vivenciando a inclusão invertida**.**"** Nesta pesquisa pretende-se analisar as legislações que orientam as Políticas Públicas voltadas para a Educação Física Inclusiva (para todos) e elaborar uma sequência didática em parceria com estudantes do Ensino Fundamental - anos finais de uma escola da rede pública estadual do interior paulista.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que se acredita que o currículo utilizado deva garantir temáticas inclusivas, ou seja, práticas corporais diversificadas que garantam a igualdade de direito a todos, para assim motivar e enriquecer as aulas, promovendo a inserção dos alunos na cultura corporal do movimento, reforçando o compromisso da Educação Física enquanto componente curricular. Ao participar desta pesquisa a Sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e elementos importantes para auxiliar na construção de conhecimentos educativos e pedagógicos na área de Educação Física Escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa apontar caminhos para uma Educação Física com práticas corporais inclusivas. Para esta pesquisa adotaremos a pesquisa participante, método que favorece a utilização da estratégia da inclusão invertida, pois contribui com outros professores na sistematização e implementação dessas práticas diversificadas na escola, as situações de ensino serão registradas por meio de fotos, vídeos e relatórios diários das aulas, inserindo o aluno na cultura corporal de movimento.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas onde divergências entre o material analisado e

as novas propostas da pesquisadora, uma vez que pode ser apresentado um ensino diferente do que apresentado pelo currículo oficial, não em relação aos princípios norteadores e fundamentos, contudo, no que tange a temas/conteúdos e bimestres que serão aplicados. Outro sim, constrangimento, desconfortos, timidez, sentimento de medo, inibição por receio de ser julgado, ao ser observado, responder algum questionamento feito pelo professor ou em situações de conversa, debate e interação nas aulas. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento),** fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas.*

Mogi Guaçu, ____ de _____ de 20___.

_____

Assinatura do (a) menor

_____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador: Ana Paula Vilela	**Telefone: 19-997955901**
Orientador: Prof. Doutor. Luiz Rogério Romero.	**Telefone:**
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo	
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526	
E-mail cep.fct@unesp.br	

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista- UNESP/ Presidente Prudente
Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 – Faculdade de Ciência e Tecnologia- Prédio da Administração – SI 04
Bairro: Centro Educacional CEP: 19060-900
Telefone: (18) 3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br