

## “É preciso ver?": práticas de ensino inclusivas na Educação Física escolar

### RESUMO

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência proveniente da imersão docente de Residentes do Programa Residência Pedagógica (RP) -UFMG. Tem como objetivo apresentar a organização de um projeto de ensino, nomeado “É preciso ver?”, e suas estratégias de inclusão para uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal da Prefeitura de Belo Horizonte. Inicialmente se apresenta o contexto em que se deu a elaboração do projeto. Depois, o percurso metodológico e de planejamento do projeto de ensino. Por fim, se reflete e relata três ações inclusivas, a saber: a) estratégia diagnóstica; b) estratégia de ensino; e c) estratégia avaliativa. Essas, lançam luzes às possibilidades de práticas inclusivas na Educação Física escolar construída por meio de uma demanda de ensino proposta aos Residentes no fim do programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação física escolar; Inclusão escolar; Projeto de ensino; Estratégias; Relato de experiência

**Leandro Soares Assunção Rafael**

Licenciando de Educação Física  
Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de  
Educação Física Fisioterapia e Terapia  
Ocupacional, Belo Horizonte, Brasil  
leandro768rafael@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5998-4284>

**Gyna de Ávila Fernandes**

Doutora em Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade  
de Educação, Belo Horizonte, Brasil  
gynaavilafernandes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4507-4700>

## **"Do we need to see?": inclusive teaching practices in Physical Education at school**

### **ABSTRACT**

The present work is an experience report from the immersion of residents of the Pedagogical Residency Program (PR) -UFMG perspective. It aims to present the organization of a teaching project, named "Do you need to see?", and its inclusion strategies for a 9th grade class of a middle public school in the municipal network of Belo Horizonte city. Initially, the context in which the project was developed is presented, followed by the methodological and planning path of the teaching project. Finally, three inclusive actions are reflected and reported: a) diagnostic strategy; b) teaching strategy; and c) evaluative strategy. These shed light on the possibilities of inclusive practices in the physical education class built through a teaching demand proposed to residents at the end of the program.

**KEYWORDS:** Physical education at School; Mainstreaming education; Teaching project; Strategies; Experience report

## **“¿Es necesario ver?”: prácticas de enseñanza inclusivas en la Educación Física escolar**

### **RESUMEN**

El presente trabajo se caracteriza como un relato de experiencia proveniente de la inmersión docente de Residentes del Programa Residencia Pedagógica (RP) – UFMG. Tiene como objetivo presentar la organización de un proyecto de enseñanza, llamado “¿Es necesario ver?” y sus estrategias de inclusión para una clase de 9º año de Enseñanza Fundamental de una escuela pública de la red municipal de la Prefectura de Belo Horizonte. Inicialmente se presenta el contexto en que se dio la elaboración del proyecto. Después, el recorrido metodológico y de planificación del proyecto de enseñanza. Por último, se reflejan e informan tres acciones inclusivas, a saber: a) estrategia diagnóstica; b) estrategia de enseñanza; c) estrategia evaluativa. Estas, lanzan luces a las posibilidades de prácticas inclusivas en la educación física escolar construida a través de una demanda de enseñanza propuesta a los residentes al final del programa.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación física escolar; Integración escolar; Proyecto de enseñanza; Estrategias; Relato de experiencia

## APRESENTAÇÃO

No segundo semestre de 2018, iniciou-se um programa de imersão à docência para graduandos de diferentes licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): o Residência Pedagógica (RP)<sup>1</sup>. Esse programa teve como objetivo “[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica[...]” (BRASIL, 2018, s/p). O RP organizou-se em cinco subprojetos de licenciaturas - dentre eles o da Geografia, História, Educação do Campo, Educação Física (EF) e Física, com um professor coordenador do Ensino Superior para cada licenciatura e os professores preceptores - atuantes na Educação Básica, com a responsabilidade de acolher os Residentes em suas escolas.

O subprojeto da EF era composto por um coordenador universitário da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO-UFMG), dois preceptores, uma preceptora, atuantes na rede Municipal de Belo Horizonte, e um total de trinta estudantes de graduação, vinte e quatro bolsistas e seis voluntários: os Residentes. Esse subprojeto, direcionou os Residentes em três escolas de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte<sup>2</sup>.

Com essa organização, o programa RP apresentou um cenário de imersão à docência indo ao encontro da realidade escolar ao longo de três semestres. Esse contato permite aos Residentes desenvolver diversas ações em diálogo com a preceptora e o coordenador. Ressaltamos as seguintes ações realizadas: a elaboração e docência compartilhada em diversas unidades didáticas e projetos de ensino; escrita de resumo simples e vídeo para o XXI Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (2019); participação em dois seminários gerais entre Residentes de diferentes subprojetos; e submissão de dois resumos expandidos no II Encontro Pensando a Educação Física Escolar<sup>3</sup> (2019).

Assim, entendemos que as ações desenvolvidas no programa não devem ser confinadas apenas aos participantes, em diferentes ordens, do programa. É necessário compartilhar experiências vividas e conhecimentos produzidos. Compreendemos que os conhecimentos produzidos ao longo da imersão docente devem se disseminar entre a diversidade de professores e estudantes do campo da EF escolar. Além dessa necessidade de compartilhar, é importante dar visibilidade às experiências advindas das práticas pedagógicas no cotidiano dos professores, pois

---

<sup>1</sup> O RP possuía como tempo de vigência 18 meses, entre agosto de 2018 até janeiro de 2020.

<sup>2</sup> Este relato é proveniente de uma dessas escolas que teve como preceptora a professora que atua na rede Municipal de Belo Horizonte.

<sup>3</sup> O texto submetido intitulado Entre o esporte da e na escola: um tensionamento possível por meio da liga Oswaldo França Júnior pode ser acessado no link: <https://drive.google.com/open?id=1vdPWAYBpxNDZz5iTAXkIwUV472nZ-kHb> localizado na página 118 da “Coletânea II Encontro Pensando Educação Física escolar”

são uma forma de lançar luzes na produção de conhecimento e do trabalho docente, o que provoca reflexões sobre as diferentes ações pedagógicas na e da EF escolar.

Nesse contexto de imersão, por meio de um relato de experiência da prática pedagógica de ensino na EF escolar buscaremos apresentar, refletir e apontar pistas e estratégias para a construção de um projeto de ensino no qual potencializa a relação entre educação, EF e inclusão.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DO PROJETO DE ENSINO**

Partindo de linhas mais gerais, compreendemos que “a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade” (VITELLO; MITHAUG, 1998 apud AINSCOW, 2009, p.11). Assim, segundo Mel Ainscow (2009) a inclusão no âmbito educacional pode ser compreendida em diferentes aspectos, a saber: 1) a inclusão referente à deficiência e a necessidade de educação especial; 2) inclusão como resposta a exclusões disciplinares; 3) inclusão que diz respeito a todos grupos vulneráveis; 4) inclusão como forma de promover escola para todos; 5) inclusão como educação para todos; e 6) inclusão como uma abordagem de princípios à educação. Nesse relato, ressaltamos a utilização da inclusão no contexto que se relaciona a pessoas com deficiência e como educação para todos.

O movimento de obtenção dos direitos de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência ganha força em 1994 por meio da Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais. A partir daí, segundo Oliveira (2019) nos anos 2000 o Brasil inicia políticas públicas para uma educação inclusiva, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

Gonçalves (2010) denuncia uma romantização da inclusão nos documentos legais e afirma que o processo de inclusão, na rede regular de ensino, parece se justificar apenas pela oferta de convivência em que o “aprender não parece desempenhar o papel fundamental no processo inclusivo, mas o conviver, o socializar, o estar junto, o aprender com as diferenças e o tolerar. O que acaba por descaracterizar a função social da escola: a de transmitir/construir conhecimento” (GONÇALVES, 2010, p.25).

Diante desse cenário inclusivo romantizado, como a EF deve apresentar e desenvolver propostas de ensino/aprendizagem inclusivas relacionadas a Cultura Corporal de Movimento<sup>4</sup>? Ou seja, como ensinar as práticas corporais aos estudantes que estão fora do “padrão de normalidade”, sem romantizar a prática pedagógica e sem inferiorizar a função social da escola perante a inclusão?

---

<sup>4</sup>Cultura Corporal de Movimento conceito que emerge das abordagens críticas da Educação compreendida como um conjunto de práticas corporais influenciadas pelos sentidos e significados construídos socialmente.

Como equilibrar o conhecimento e a socialização no processo de inclusão escolar? Buscaremos responder a essas e outras questões ao longo deste relato.

A partir das perguntas e preocupações apresentadas no parágrafo anterior, há diferentes caminhos que podem ser escolhidos. Um destes é a pedagogia de projetos. Essa pedagogia é compreendida como uma forma de organizar o ensino que “visa à re-significação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e as suas múltiplas dimensões” (LEITE, 1994, p.3). Assim, o projeto de ensino é:

Uma proposta de intervenção pedagógica que dá a atividade de aprender um sentido novo, onde a necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social formando-se como sujeitos culturais (LEITE, 1994, p.4).

Nessa perspectiva, apresenta-se a seguir uma proposta de projeto de ensino inclusivo construída por Residentes do RP, para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O objetivo principal do projeto foi compreender a deficiência visual e suas características através da experiência das práticas corporais que perpassam a ausência da visão. Para acessar o objetivo do projeto, recorre-se às práticas presentes na Cultura Corporal de Movimento, dentre elas os Jogos e as Brincadeiras, os Esportes Paralímpicos e as Danças.

O projeto emergiu a partir de uma demanda de ensino proposta aos Residentes no fim do segundo semestre de 2019, para encerrar a imersão docente no RP. Essa demanda consistia em elaborar um projeto de ensino no qual se tem a autonomia de vivenciar as fases que envolvem a elaboração e execução de um projeto, ou seja, o planejamento, o ensino e a avaliação.

Com essa demanda, selecionamos uma turma de 9º ano para se construir o projeto, a turma 905. Nessa turma, se encontrava o Jamal<sup>5</sup>. Esse estudante se inseriu nesta escola desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Inicialmente sem laudo médico que o caracterizava como deficiente. Contudo, com o passar dos anos ele foi diagnosticado com um tumor cerebral que compromete progressivamente suas funções físicas. A cada ano sua fala, audição, locomoção e visão se apresentam mais debilitadas, mas as funções cognitivas de raciocínio e interpretação continuam intactas. Atualmente ele possui laudo médico que o insere na escola como um estudante de inclusão, o que garante a companhia de um auxiliar de apoio à inclusão nos turnos de aula.

Com essa turma, estes sujeitos e nesta escola é importante ressaltar a emergência de se construir projetos educativos que transpassem a inclusão apenas como convivência. Em que, neste

---

<sup>5</sup> Jamal é um nome fictício que será utilizando neste trabalho como ferramenta de proteção da identidade do aluno.

trabalho se centraliza o planejamento no processo de inclusão do Jamal para depois ir ao encontro do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes.

Com essa centralidade, nos questionamos: como construir um projeto que visa uma educação inclusiva? Como selecionar temas e conteúdos? Caminhamos nesse trabalho no sentido de compreender a escola como espaço sociocultural que se “busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (DAYRELL, 1996, p.2). Com essa compreensão, o projeto foi elaborado a partir de uma sugestão/demanda do estudante de inclusão: a de desenvolver em aula o esporte Paralímpico Goalball.

Como denuncia Neira:

Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes na ginástica rítmica (Oliveira Júnior, 2017b), de etnia que perpassam o samba (Colombero, 2017), de religião que contaminam o maracatu (Neves, 2017) e a de classe que atravessam o tênis (Souza, 2017), foram problematizadas nas aulas, criaram-se possibilidades dos estudantes identificarem e compreenderem os aspectos relacionados às práticas corporais para além da mera vivência. Eles passam a perceber nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades. Logo, a problematização dos marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca (NEIRA, 2018, p.85)

A partir dessa compreensão, direcionamos o objeto de ensino do projeto incluindo o tema da deficiência visual, independência e acessibilidade em conjunto com as práticas corporais praticadas sem a visão, em que se nomeia o projeto como “É preciso ver?”.

Ao definir o tema e o nome do projeto, outras questões surgem: Como fazer com que o projeto não se limite a uma exclusividade de ensino/aprendizagem do Jamal, mas sim uma construção pedagógica que fosse ao encontro da solicitação dele? Como construir uma proposta que também dialoga com as necessidades de ensino/aprendizagem da turma em que ele se insere, ao reconhecer a importância dessa temática enquanto reflexão para a formação humana desses estudantes?

Para alcançar essas questões, o projeto segue alguns princípios curriculares definidos por Soares *et al.* (2012), 1) relevância social do conteúdo; 2) a contemporaneidade; e 3) a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Nesse sentido, apresenta-se 1) relevância social do conteúdo, pois ao incluir pessoas com deficiência nas escolas regulares, deve-se lidar, compreender e socializar com o diferente; 2) É contemporâneo, pois permitiu compreender os meios e as práticas atuais que um deficiente visual pode utilizar para ser

independente e ter acesso a diferentes espaços da sociedade; por fim, 3) os conteúdos se fazem simultâneos, pois dentro de um mesmo tema, um mesmo objeto de estudo/ensino, os estudantes puderam perpassar diferentes conteúdo da EF e das relações sociais que as envolvem.

Pontuamos que o projeto discutido nesse trabalho não teve como propósito colocar em evidência o estudante deficiente e nem as suas dificuldades, mas sim uma educação para a diversidade em que o tema atravessa uma variedade de conhecimentos sobre deficiências em geral se especificando na deficiência visual.

## **É PRECISO VER?: PLANEJAMENTO E EXPERIÊNCIA**

Na escola em que se desenvolveu esse projeto, as turmas de 9º anos possuem aulas de Educação Física duas vezes por semana com duração de 60 minutos cada aula<sup>6</sup>. Com esta carga horária, planejamos inicialmente o projeto para uma duração de 14 aulas. Em que para direcionar o planejamento a disciplina EF selecionamos algumas práticas, Jogos e Brincadeiras, Esportes Paralímpicos e Danças, que fossem ao encontro do objetivo apresentado. Essas práticas organizariam a experiência corporal dos estudantes e contribuiriam para a construção dos conceitos de acessibilidade, independência e deficiência visual. Contudo, devido a dinâmica política da escola e dos professores<sup>7</sup> no fim de 2019, o projeto teve que ser reduzido para apenas 5 aulas. Nessas, foi possível desenvolver apenas uma aula introdutória e depois os conteúdos Jogos e Brincadeiras e Esportes Paralímpicos.

Como método de avaliação do processo do projeto, foi solicitado aos estudantes que construíssem um caderno de registro, no formato escrito ou no formato de áudio de acordo com a preferência. O caderno teve como objetivo trazer relatos dos estudantes sobre os conteúdos e as sensações ao longo da aula. Para isso, o caderno foi organizado com seguintes tópicos: 1) Um cabeçalho da aula com número da aula e data; 2) Um título, que caracteriza a aula; 3) Uma descrição das atividades realizadas em aula; e 4) As sensações e percepções que mais marcaram ao realizar as atividades.

Sendo assim, descreveremos a seguir a sequência de aulas desenvolvidas no projeto. Na primeira aula introdutória, intitulada “Ser cego não é fácil!”<sup>8</sup>, foi apresentado o projeto, seu objetivo e se introduziu o conceito de acessibilidade e independência, dialogando com as características da deficiência visual. Introduzida a aula, se realizou uma atividade em grupo. Nessa atividade, os

---

<sup>6</sup>Os demais anos escolares possuem apenas uma hora aula de Educação Física por semana.

<sup>7</sup> Nesse período os professores da rede Municipal de Belo Horizonte estavam realizando diferentes manifestações e greves reivindicando principalmente o reajuste salarial e o plano de carreira.

<sup>8</sup> Os títulos das aulas se referenciam aos títulos apresentados nos cadernos de registros dos alunos.

estudantes, em duplas ou trios, percorreram três caminhos pela escola. Para isso um estudante se apresentava como guia ou suporte e os demais do grupo estavam vendados. Para proteção os guias/suporte utilizavam de informações auditivas verbais e táteis diretas, se necessário, para auxiliar os estudantes vendados no percurso. Aqui vale a pena ressaltar a importância dos mecanismos de informação como estratégias e ações suportes para a compreensão das atividades realizadas. De acordo com Munster (2004), os mecanismos de informação podem ser divididos em táteis e auditivos e recorrer a eles foi importante para a execução das atividades propostas.<sup>9</sup>

O primeiro percurso consistiu em um estudante se locomover vendado por um trajeto utilizando apenas um bastão guia. O segundo e o terceiro percurso os estudantes vendados foram guiados por diferentes espaços da escola. Todos, ao realizar a atividade, tinham como objetivo identificar quais os locais em que se encontravam na escola e quais as dificuldades de acesso.

No fim da aula, foi discutida a relação entre acessibilidade e independência sobre os espaços da escola de acordo com as experiências relatadas nos percursos propostos. No momento da discussão foram levantados diversos temas, dentre eles os sentidos ativados ao longo da atividade, como guiar um deficiente visual, os diferentes mecanismos de adaptação inclusiva como as faixas de textura no chão e identificação da nota de dinheiro e entre outros temas.

Nas palavras dos estudantes:

Hoje vimos como é a vida de um cego. Fiquei vendada na aula e minha dupla me ajudou. É meio estranho porque tem de ter confiança na pessoa que te guia. Além disso, sem conseguir ver minha voz aumentou muito. Eu fiz o caminho da garagem e da escola. Essa aula pra mim foi importante para eu ter coragem de ajudar cegos quando eu estiver na rua (Trecho do caderno da aluna M).

Os sentimentos naquele momento eram de medo de cair da escada ou de cair nas pedras do estacionamento. Foi perceptível que quando não estávamos enxergando a nossa audição parece que fica mais ativa, nos prestamos atenção em tudo. A aula desse dia foi muito boa nunca tinha feito uma brincadeira assim, foi muito boa a experiência (Trecho do caderno da aluna A).

Dando sequência as aulas do projeto, a segunda aula intitulada “Cegos também se divertem” teve como objetivo desenvolver diversos Jogos e Brincadeiras possíveis de se realizar sem o sentido da visão. Assim, foi proposto que desenvolvessem as práticas com os olhos vendados. Inicialmente foi realizado algumas brincadeiras de roda, orientadas por informações auditivas verbais, dentre elas a brincadeira Mestre Invisível e História da Serpente. Depois, organizou-se um rodízio entre as

---

<sup>9</sup>As táteis subdividem-se em diretas e indiretas, “sendo que, na primeira, o movimento é sugerido através de orientações do professor para o estudante ou do estudante para o professor, enquanto a segunda indica uma informação sugerida ou não, porém interpretada pelo estudante através de contato com o material, instrumento ou local” (MUNSTER, 2004, p. 34-35). Já as auditivas subdividem-se em verbal e sinalética, relevando o entendimento através das palavras e exposição oral (verbal) e também, como apoio, através de sinais sonoros ou vocais emitidos (sinalética). Para maiores detalhes, ver Munster (2004).

seguintes práticas: 1) Jogo da velha com tabuleiro em alto relevo e peças com formas diferentes; 2) Pula Corda, em que a informação verbal explicativa, por meio de comando de voz “pula”, é um mecanismo a ser utilizado no momento de pular; e o 3) Chá vendado<sup>10</sup>.

Eu gostei bastante da aula por mostrar jogos e brincadeiras que não precisam da visão. Acho importante para crianças deficientes visuais que podem se sentir excluídas (Trecho do caderno da aluna M).

Experimentamos jogos que também podem ser feitos sem a visão, como por exemplo pular corda. Essas brincadeiras (ou jogos) é um pouco mais difícil trabalhar sem a visão. Mas com o tempo pode ficar mais fácil. Também podemos utilizar a audição para nos ajudar (Trecho do caderno da aluna L).

Na terceira aula, iniciamos às vivências dos esportes Paralímpicos específicos para pessoas com deficiência visual. Essa aula intitulada “Precisamos ver para jogar Futebol?”, foi realizado o Futebol de 5. Inicialmente foi utilizado o mecanismo de informação auditivo verbal (explicado verbalmente) e também por vídeo como a modalidade se organiza e como é praticada. Finalizada a explicação, dividimos a turma em dois grupos. O primeiro grupo realizou a prática do futebol de 5, com suas especificidades, contando com o suporte de informações táteis indiretas e auditivas verbais para indicar a localização da bola. O segundo grupo narrava o jogo, para outro estudante vendado, por meio da narração tátil-descritiva<sup>11</sup>, resgatando esse tema que foi abordado em outro momento da disciplina. Ao longo da aula os grupos de atividade foram invertidos.

Eu participei como guia [chamador que fica atrás do gol] foi fácil na questão da visão, mas foi difícil passar a ambientação. Foi muito difícil, pois passar as localidades é complicado (Trecho do caderno do estudante S).

Foi muito legal narrar o jogo. Pro Jamal foi meio difícil mas foi divertido, perguntei a ele se estava entendendo e ele falou que estava. Ele perguntou qual time eu torcia. Agora no futebol eu não gostei, poucos [estudantes] me guiavam, eu nem chutava a bola direito, não sabia onde estava e batia nas pessoas. Dava muito medo (Trecho do caderno do estudante D).

Na quarta aula, intitulada “Judô às Cegas”, a vivência do Judô vendado foi desenvolvida. Aqui, foi realizada com os estudantes a prática de alguns golpes do Judô. Assim, em duplas um dos

---

<sup>10</sup> Essa brincadeira ocorre em roda em que se tem como objetivo manter o fluxo dos comandos. O jogo tem dois comandos: o chá em que passa a vez para o aluno em sequência da roda e chá-chá que retorna a vez para o aluno que lhe passou o comando. Assim, deve-se manter o fluxo do comando ao longo da roda. O aluno que errar ou esquecer a vez de dar o comando, modifica-se o seu comando para Ché. Se errar novamente Chí, depois Chó e por fim Chú. Ao chegar no chú, esse aluno sai do jogo.

<sup>11</sup> Narração tátil-descritiva consiste em narrar uma partida utilizando o sentido do tato e a descrição verbal. Geralmente utilizada para deficientes visuais, essa narração utiliza um campo reduzido com as características da modalidade a ser narrada e as mãos do deficiente representando o jogador e a bola no espaço do campo. Assim, ao mesmo tempo que se mostra com as mãos, o tato, a posição do jogador, se descreve a situação mais ampla da partida como posição dos marcadores, tipo de drible, tempo de jogo, nome do jogador e entre outras. Produzimos os campos da narração com barbante delimitando as linhas de um tabuleiro do jogo Futebol de botão.

estudantes estava vendado para experimentar os golpes sem a visão, ensinados previamente, enquanto o segundo estudante que recebia o golpe estava sem a venda, como medida de segurança. Passados por esses golpes foi realizado pequenos confrontos com o objetivo de derrubar o colega, aqui ambos os estudantes estavam vendados. Ressalta-se aqui, a importância das informações auditivas verbais combinadas com as táteis indiretas e diretas para o auxílio da execução dessa atividade e funcionaram “como elementos propiciadores para uma conduta facilitadora ao desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem” (MUNSTER, 2004, p.34).

Montamos duplas e lutamos Judô, uma modalidade paraolímpica de luta que consiste em derrubar e desarmar o adversário. Tivemos que utilizar muito bem o tato para sentir e nos localizar no tatame e usar a audição para perceber onde estava o oponente (Trecho do caderno do estudante B).

Dá muito medo, pois você sabe que vai cair, mas eu gostei muito, eu usei muito a imaginação para saber onde era as pernas e os braços da minha dupla. Usamos muito o tato (Trecho do caderno da aluna I).

Na quinta aula, nomeada como “Goalball”, pedimos ao Jamal, estudante central desse projeto, que explicasse as regras, a dinâmica da modalidade e relatasse sua experiência com a prática, já que ele já havia praticado a modalidade em outros espaços extraescolares. Assim feito, a quadra foi dividida em espaços para a vivência do Goalball. Para esse momento foi utilizado duas bolas com guizo<sup>12</sup> que a escola possui em seus materiais. Vale acrescentar que para além da bola com guizo, informações auditivas verbais foram utilizadas ao longo do jogo para auxiliar os estudantes na compreensão e vivência da modalidade.

Um esporte que pode ser praticado tanto para os deficientes e para os não deficientes. As regras do jogo são muito simples: só vai ser válido o gol se a bola passar por todas as linhas e só pode jogar a bola rasteira. Eu senti um pouco de medo e um pouco de suspense porque não sabia onde estava a bola e não queria levar gol (Trecho do caderno do estudante E).

## **É PRECISO VER? E AS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO**

Apresentada a justificativa, o percurso metodológico e como se chegou ao tema do projeto “É preciso ver?”, debateremos a seguir algumas estratégias inclusivas. Essas estratégias vão ao encontro dos três princípios inclusivos: o acesso, a participação e a aprendizagem (FIORINI; MANZINI, 2018, p.183). Em que se pretende inserir os diferentes estudantes em um mesmo

---

<sup>12</sup> Foi utilizado uma bola oficial do Futebol de 5 com guizo para deficientes visuais. É uma bola igual, em seu exterior, a uma bola de Futsal, mas por dentro possui guizos que fazem barulho para identificar a sua localização. A bola de Goalball oficial se difere, em tamanho e material, da bola de Futebol de 5 utilizada nesse projeto, mas foi a alternativa que se encontrou para desenvolver a aula de Goalball com os materiais presentes na escola.

contexto de práticas, atento às múltiplas formas de se trabalhar a EF em uma tentativa de não evidenciar as dificuldades e diferenças.

Entendendo a estratégia como “uma ação do professor, que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível e passível de alteração em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino. Portanto, não é uma ação estática do professor, mas processual devido à interação com o aluno” (FIORINI; MANZINI, 2018, p.196).

Compreendemos que “o planejamento das estratégias é uma ação que pode determinar o sucesso ou insucesso da realização de qualquer ação. Em um aspecto educacional, é a estratégia que determina a realização da atividade, devendo, portanto, ser uma prática pedagógica habitual do cotidiano de qualquer profissional que atua na área da educação” (SILVA, 2010, p. 31).

Apresentados esses apontamentos, descreveremos e refletiremos a seguir as estratégias de inclusão desenvolvidas ao longo do projeto. Dividiremos didaticamente as estratégias em três tipos: 1) as estratégias diagnósticas, realizadas no ato de planejar, que pretenderam conhecer o estudante; 2) as estratégias de ensino, desenvolvidas ao longo das aulas; e 3) as estratégias avaliativas, desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem.

A estratégia diagnóstica tem como objetivo (re)conhecer o Jamal levando em consideração “o papel dos sujeitos na trama social que a constitui” (DAYRELL, 1996, p.1). Nesse aspecto, corroboramos com Fiorini e Manzini (2014) ao afirmar que as estratégias dependem de um planejamento para reconhecer o estudante, a atividade e a complexidade em que se desenvolverá o ensino. Porém, compreendemos que esse planejamento deva ser aprofundado nas subjetividades dos estudantes deficientes e suas relações com o ambiente escolar em busca de garantir a elaboração de estratégias condizentes com a realidade dos sujeitos. Nesta busca pela subjetividade, construímos a primeira estratégia diagnóstica. Essa ação tem como objetivo saber as características, físicas, cognitivas e sociais do Jamal. Para tanto, a primeira ação foi a de recorrer ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), setor que possui respaldo de criação a partir da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere a educação especial, em que:

Identifica, elabora e organiza recursos de acessibilidade para estudantes que têm alguma necessidade específica, criando oportunidades para que possam participar plenamente das atividades curriculares. As salas de AEE disponíveis na Rede Municipal de Educação são adaptadas e contam com recursos materiais e tecnológicos que desenvolvem as habilidades desses estudantes. Atualmente, 1.216 alunos são atendidos em salas de AEE na Rede Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2017, s/p).

Nesse setor, inserido dentro da escola em que desenvolvemos esse trabalho, acessamos ao laudo médico do estudante e pudemos debater com as professoras especialistas do AEE questões referentes às potencialidades e limitações do estudante, suas características, quais tarefas conseguia realizar e quais estratégias de ensino e avaliativas se poderia realizar em aula.

A segunda ação, com o objetivo de mapear as estratégias já desenvolvidas com o estudante, foi a de conversar com a preceptora do RP e professora de EF, que já dava aula para os estudantes desde o 7º ano, referente às estratégias já desenvolvidas por ela ao longo das aulas para inclusão. Com essas informações em mãos se pode obter as práticas já desenvolvidas para modificação ou utilização no projeto em sintonia com as características dos estudantes.

Por fim, a terceira estratégia diagnóstica, foi a de apresentar o projeto para o auxiliar de inclusão em busca de uma aproximação. Essa ação foi feita para que ele sugerisse alterações, já que acompanha o Jamal todos os dias, e estivesse a par da sequência pedagógica das aulas. Essa ação permitiu ao auxiliar se preparar e ajudar o estudante nos diferentes momentos da aula<sup>13</sup>. Em que ao se preparar e ajudar, o auxiliar pode se comportar como um colega tutor, ou seja uma pessoa que dá suporte ao estudante deficiente desde a explicação até a prática da aula (FIORINI; MANZINI, 2018, p.191).

Concluída as ações diagnósticas e os planejamentos iniciais, iniciam-se as aulas. Devido ao não comparecimento do estudante Jamal em todas as aulas do projeto em consequência de acompanhamento médico<sup>14</sup>, apresentaremos a seguir apenas as estratégias de ensino planejadas e executadas para as quatro aulas, de cinco, em que o estudante esteve presente.

A primeira estratégia de ensino foi a de que todos os estudantes deveriam utilizar a venda nos olhos. Isso foi definido, pois entendemos que a mesma experiência de participação das práticas, sem o auxílio do sentido da visão, deveria contemplar a todos. Assim, mesmo que o estudante possuísse uma visão bastante limitada, esse deveria estar vendado. Essa estratégia foi mantida ao longo de todas as aulas.

Outra estratégia realizada em todas as aulas foi a de utilizar um tom de voz e proximidade adequada a todos os estudantes, em momentos de informações auditivas verbais de alguns conceitos, descrição dos vídeos ou tarefas a serem realizadas. Nesse mesmo aspecto, quando surgia perguntas em tom baixo era solicitado ao estudante que repetisse a fala garantindo que todos os estudantes compreendessem. Se houvesse necessidade, os professores repetiam as dúvidas

---

<sup>13</sup> Outra estratégia diagnóstica possível de se realizar é o reconhecimento do aluno por meio de uma conversa com os familiares. Essa estratégia não foi pensada no período de planejamento, mas no processo de reflexão sobre a ação percebemos que poderia ser uma possibilidade de estratégia de inclusão.

<sup>14</sup>O aluno necessita se ausentar frequentemente das aulas para consultas médicas, exames e procedimentos quimioterápicos.

novamente para a turma com tom de voz e proximidade adequados. Nestes momentos de fala contamos sempre com a proximidade do auxiliar de inclusão para garantir que o Jamal estava se envolvendo com o que estava sendo dito.

Na primeira aula, ao propor diferentes caminhos para se deslocar pela escola vendado, foram planejados percursos curtos e diversificados de forma que todos conseguissem realiza-lo. Nesse momento, todos os estudantes foram organizados em duplas e trios de forma que ninguém desenvolvesse as atividades sozinho. Ou seja, todos realizaram as atividades com a mesma organização e variando entre guia/suporte ou pessoa vendada.

Como estratégia, organizamos de forma que Jamal participasse dessa atividade com um grupo composto por ele, o auxiliar de inclusão e mais um estudante. Além dessa organização, ele realizou a dinâmica tanto como guia quanto como sendo guiado, assim como os demais estudantes fizeram<sup>15</sup>. O que permite um acesso, uma aprendizagem e uma participação em direção a equidade dos estudantes, pois possibilita a todas experiências similares de aprendizagem.

Costa e Sousa (2004) ao analisar a história do esporte adaptado em conjunto com a inclusão educacional, afirma “que a educação física não está preparada para tratar o uno e o diverso simultaneamente, conforme aponta o paradigma da inclusão, seus conteúdos estão parados no tempo, o que lhe obriga a recorrer às adaptações” (p.38). Contudo, na atualidade educacional e na perspectiva apresentadas nesse projeto, acreditamos que as propostas apontadas acima tangenciam formas de se tratar o uno e o diverso simultaneamente, pois aproximam as diferenças em um conjunto de aulas de acordo com os processos e as alternativas encontradas. Também se compreende que esses aspectos precisam ser mais investigados e aprofundados em futuras pesquisas.

Retomando as estratégias de ensino, na terceira aula, ao tratar do Futebol de 5, foi apresentado o conteúdo teórico de composição das regras, história da modalidade e presença nas Olimpíadas por meio de vídeo e explicações verbais. Assim, no momento de apresentação, a estratégia de proximidade e tom de voz adequados foram utilizadas novamente.

Nesse primeiro momento da aula, quando se apresentou os vídeos, definimos utilizar a ação de narrar, por meio de audiodescrição detalhada dos elementos que compunham o vídeo para contemplar o máximo de detalhes ao estudante deficiente. No segundo momento desta terceira aula, de experimentação da modalidade, os estudantes foram organizados em diferentes vivências da modalidade. Dentre elas os jogadores vendados, goleiros sem venda, chamador atrás do gol,

---

<sup>15</sup>Vale ressaltar que este estudante, por estar na escola desde os anos iniciais de sua escolarização, possui consciência dos espaços físicos da escola e assim a tarefa de ser guia, mesmo com a visão reduzida, foi executada de maneira muito próxima da desejada.

narrador e receptor da narração tátil-descritiva. Essas vivências possibilitaram aos estudantes acessarem diferentes formas de se interagir e compreender o esporte Paralímpico.

Jamal nesse momento da aula, realizou apenas a vivência prática como jogador vendado e depois como receptor da narração. Quando estava como jogador, ele contou com o apoio do auxiliar, que ficava como seu suporte para que fizesse o movimento de chute e deslocamento pela quadra. Na narração tátil-descritiva, ele experimentou essa prática apenas como a pessoa que recebia a narração. Isso se justifica devido a sua limitação visual e de voz que não o permitia narrar, ser o chamador ou o goleiro, mas não o impediu de participar e acessar diferentes formas de interagir com o esporte.

Refletindo sobre a prática, entendemos que, a partir de uma proposta de ensino, os sujeitos interagem com a proposta de diferentes maneiras. Contudo, nos questionamos se as estratégias de inclusão apresentadas realmente seguem um princípio inclusivo visto que em alguns momentos do projeto Jamal teve a sua participação de forma diferente, mas diferente evidenciando em certo grau a sua deficiência, como na prática do Futebol de 5, em que o auxiliar estava com ele em quadra.

Interpretando essa questão, corroboramos com Rechineli, Porto e Moreira (2008), que ao tratar de uma EF aberta à diversidade, dizem que “por ser e estar presente no mundo, o corpo diferente se mostra aberto às possibilidades que a vida pode lhe oferecer, ou seja, o ser humano é um corpo que merece oportunidades, mesmo se apresentando fragilizado” (p.306). Assim, o corpo diferente, deficiente ou não, pode e deve ser zelado de acordo com as suas possibilidades e fragilidades. O que permite que todos os estudantes utilizem de recursos na aula para que compreenda e pratique a modalidade, mesmo com as suas dificuldades, sem comprometer o processo inclusivo.

Outra percepção dessa aula foi a de que o conceito de colega tutor foi aproximado em dois contextos. O primeiro, em que o auxiliar esteve presente em quadra para dar suporte. O segundo em que o estudante Pedro<sup>16</sup> se prontificou a relembrar o conceito de narração tátil-descritiva e a realizar a narração com Jamal. Ressaltamos a relevância dessa estratégia, de colega tutor, para a formação inclusiva, pois o fato de um estudante “normal” vivenciar uma experiência de narração tátil-descritiva com um estudante deficiente e dialogar com as diferenças enriqueceu a experiência, conceitual e de socialização, permitindo o reconhecimento da diversidade por ambos.

Retomando as estratégias de ensino, apresentaremos a quarta aula em que foi tratado o conteúdo do Goalball. Nessa aula, a fala introdutória foi realizada pelo Jamal. Aqui ele apresentou para os colegas da turma a sua experiência de quando praticou a modalidade e explicitou as regras do esporte. Para ocorrer essa apresentação, foi solicitado ao auxiliar que o ajudasse a planejar o que

<sup>16</sup>Aqui, mais uma vez se utiliza um nome fictício para resguardar a integridade do aluno.

falar desde o início do projeto em horários extra aula de EF. Feito isso, no dia da apresentação, por apresentar dificuldade na fala, o estudante dizia o que gostaria de expressar e os professores repetiam o que foi dito em um tom mais alto e compreensível<sup>17</sup> para que todos escutassem.

Percebemos aqui, nesse momento em específico, que a turma acolheu a apresentação e interagiu com o estudante fazendo perguntas sobre as regras e sua experiência com a modalidade. Identificamos que essa atitude representa que os estudantes respeitaram e não menosprezaram as diferenças enriquecendo a aprendizagem e valorizando o conhecimento trazido pelo estudante independente das suas dificuldades.

Finalizada a apresentação no momento inicial desta quinta aula, iniciamos a experimentação do Goalball em que nenhuma estratégia específica foi utilizada, além das realizadas em todas as aulas citadas acima, pois a própria modalidade já foi construída com características que aproximava a todos na aula. Assim, nesta quinta aula encerramos as estratégias de ensino elaboradas neste trabalho.

Sendo assim, finalizada as estratégias de ensino, apresentamos por último, as estratégias avaliativas. Essas estratégias emergem a partir da seguinte questão: como avaliar o processo qualitativo e subjetivo de ensino/aprendizagem dos mais diversos estudantes ao longo do projeto? Nesse aspecto, compreendemos que para se planejar ações avaliativas inclusivas era necessário tomar como referência a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner que “tem como alvo, o desenvolvimento do potencial humano, e propõe que o ser humano possui multiplicidade de potenciais intelectuais” (BARBIERI *et al.*, 2008, p.120). Com essa orientação, compreendemos que para ter uma avaliação satisfatória devemos criar um

Ambiente rico, no qual o indivíduo se sinta bem, abastecido de materiais diferentes para ativar as diferentes inteligências. Parte-se da premissa que o indivíduo deve achar este lugar atraente, facilitando a interação regular com tudo e nos revelar, pela riqueza e sofisticação, as suas múltiplas potencialidades intelectuais (BARBIERI *et al.*, 2008, p.125).

Com essa compreensão de avaliação, corroboramos com Zabala (1998) ao dizer que se deve avaliar o estudante, para uma formação integral dos sujeitos, em uma diversidade de conteúdos. Conteúdos esses definidos como a) factuais e conceituais que dizem respeito ao saber sobre os fatos e conceitos; b) procedimentais, que diz respeito ao saber fazer em situações de aplicação dos conteúdos; e por fim c) atitudinais, que se refere aos valores e atitudes apresentados pelos estudantes ao expressar opiniões em debates e manifestações dentro e fora da sala de aula.

---

<sup>17</sup> Ressaltamos que a estratégia de reforçar o que foi dito por Jamal em um tom mais alto e compreensível foi utilizado também ao longo de todo o projeto, pois em vários momentos das aulas o aluno expressava questões e comentários sobre o conteúdo.

Em virtude desses conceitos, ao longo do projeto utilizamos diversas formas de avaliação que contemplasse a multiplicidade de inteligências dos estudantes. A primeira estratégia se deu na participação das aulas nos momentos práticos e conceituais. Essa proposta nos permitiu avaliar a apreensão nos conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) do processo de aprendizagem em que ao se envolver com a prática o estudante apresenta os conhecimentos e valores construídos ao longo e previamente ao projeto. Esta forma de avaliação de participação foi possível de ser desenvolvida com o Jamal, pois as estratégias de ensino construídas permitiram um ambiente de acesso e participação das aulas.

Outra estratégia foi a produção do caderno de registro das aulas como descrito acima. Essa tarefa permitiu avaliar conteúdos conceituais e factuais (ZABALA, 1998) ao longo do percurso das aulas, pois permitiu um espaço onde os estudantes puderam expressar suas compreensões e sensações sobre os conteúdos e os temas desenvolvidos e debatidos em aula. Na mesma direção os professores puderam avaliar por meio das escritas dos estudantes o processo de ensino desenvolvido pelo projeto identificando as suas potencialidades e falhas que permitem repensar a prática.

Para o Jamal a tarefa foi a mesma. Contudo, novamente se contou com a ajuda do auxiliar de inclusão para que realizasse a tarefa utilizando os 10 minutos finais das aulas e outros momentos oportunos dentro do período escolar, pois o tempo que ele demanda para a elaboração das tarefas mais específicas de escrita é sempre maior.

Por último, realizamos mais uma estratégia de avaliação apenas com o Jamal. Em que ao compreender as suas potencialidades e características nas estratégias diagnósticas, pudemos solicitar a ele que construísse um trabalho, no qual apresentou as regras e sua experiência com o Goalball. Nessa prática avaliativa se pode considerar os conteúdos conceituais (ZABALA, 1998) do estudante sobre a modalidade e a sua capacidade de organizar as informações para serem repassadas aos demais estudantes da turma.

Avaliando o processo de planejamento, ensino e avaliação do projeto percebemos que diversas são as dificuldades, dúvidas, angústias e questionamentos sobre a prática inclusiva. Fiorini e Manzini (2014) apontam 8 dificuldades dentre elas 1) Formação; 2) Questão Administrativo-escolar; 3) Aluno; 4) Diagnóstico; 5) Família; 6) Recurso Pedagógico; 7) Estratégia de ensino; e 8) Educação Física. Contudo, compreendemos que essas dificuldades foram superadas.

Falando de formação, entendemos que o RP é um programa que permite uma imersão em tempo ampliado que possibilita uma aproximação ao ambiente escolar, seu cotidiano e os sujeitos que a compõem. Fazendo com que identificar, refletir e realizar práticas inclusivas se tornem possíveis, como esse projeto relatado, e extrapolem disciplinas formais e majoritariamente teóricas

da graduação ou em formações continuadas. RP foi um espaço de composição entre os conhecimentos teóricos com as práticas de ensino na escola.

Sobre as questões administrativo-escolar, podemos perceber que nessa escola os professores de EF construíram processos que legitimam e identificam a função da disciplina fazendo com que recebam apoio dos coordenadores e diretores e participem ativamente dos procedimentos pedagógicos da escola o que os mantém informados sobre a diversidade de estudantes, suas dificuldades e potencialidades. Por outro lado, esses professores mantêm a todos informados sobre o que está sendo construído nas aulas de EF formando uma parceria entre a disciplina e a escola.

Dificuldades quanto ao estudante e diagnóstico superamos ao longo do projeto por meio das estratégias diagnósticas e pelo re-conhecimento dos estudantes. O que permitiu aproximar as aulas e os conteúdos a todos os estudantes fazendo o projeto ser muito bem recebido e conduzir a todos a um processo de aprendizagem.

Quanto a família não tivemos dificuldades para desenvolver o projeto, pois a mesma não se demonstrou contrária a participação dos estudantes nas aulas. Do mesmo modo não encontramos dificuldades com recursos pedagógicos devido ao engajamento dos professores de EF. Esse engajamento fez com que a escola possuísse, mesmo que pouco, uma diversidade de materialidades que nos permitiram realizar o projeto, desde bolas com guizo até tecido para as vendas. Quando não existia a materialidade era possível entrar em contato com a administração para solicitar a compra.

Por fim, as dificuldades nas estratégias de ensino e da Educação Física apontadas acima foram amenizadas, diminuídas e por vez até superadas, pois avaliamos que o projeto alcança seus objetivos ao propor estratégias que constroem uma EF inclusiva conduzindo todos os estudantes ao acesso dos conhecimentos, informações e práticas através de uma participação que possibilitou a construção de um processo de aprendizagem, ou seja, alcançou os três princípios da inclusão. Além disso, essas estratégias, nos permitiu vislumbrar possibilidades de atuação com a diversidade de práticas corporais que compõem a Cultura Corporal de Movimento para além dos esportes adaptados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese, “É preciso ver?” foi um projeto de ensino desenvolvido por graduandos de Educação Física que encontraram um relevante espaço de imersão no programa Residência Pedagógica acolhidos por uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Esse projeto buscou experimentar possibilidades de práticas de ensino inclusiva baseadas em três tipos de estratégias: diagnósticas, de ensino e avaliativas. Essas estratégias permitem – e permitiram, abrir o campo de

possibilidades para práticas de ensino inclusivas, que podem ser replicadas, repensadas e problematizadas de acordo com as realidades educacionais, os conteúdos e os ambientes de ensino.

Compreendemos que diversas são as dificuldades para a construção de práticas inclusivas como destaca Fiorini e Manzini (2014), mas essas podem ser minimizadas, vencidas e extrapoladas em busca de alcançar os princípios inclusivos de acesso, participação e aprendizagem por meio de práticas pedagógicas como a do projeto relatado nesse trabalho. Em tempo, vale ressaltar que essa é apenas uma possibilidade de construção e análise de uma experiência vivida, trata-se de uma narrativa construída a partir dos sentidos e significados que nos “saltaram aos olhos”. Outras narrativas podem ser tecidas, a partir de outras perguntas, outras motivações, outros interesses. Mas, de toda forma, salientamos a importância e a necessidade urgente de se colocar em palavras os meandros do ofício de ser professor (aqui entende-se também os residentes como professores em formação), transformar em linguagem escritas suas experiências, os conhecimentos produzidos e seus diálogos e reflexões com as teorias científicas. Urge que os professores sejam protagonistas de sua profissão. Sendo assim, como guisa de conclusão, encerramos com o questionamento: é preciso ver? Ousamos em indicar uma resposta. Talvez, a resposta seja afirmativa: é preciso ver as práticas inclusivas na Educação Física escolar; é preciso ver a potencialidade de projetos de imersão escolar para graduandos; é preciso ver também a escrita de professores.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. **Tornar a educação inclusiva**, Brasília, v. 1, p. 11-24, 2009. Disponível em: [https://sid.usal.es/docs/F8/FDO23183/tornar\\_educa%C3%A7ao\\_inclusiva.pdf#page=11](https://sid.usal.es/docs/F8/FDO23183/tornar_educa%C3%A7ao_inclusiva.pdf#page=11). Acesso em: 03 abr. 2020.

BARBIERI, Alessandra et al. Interdisciplinaridade, inclusão e avaliação na educação física: contribuições na perspectiva das inteligências múltiplas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef\\_7.2/Revisao\\_-\\_INTERDISCIPLINAR\\_IDEIDADE\\_\\_INCLUSAO\\_E\\_AVALI\\_ACAO\\_NA\\_EDUCACAO\\_FISICA.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_7.2/Revisao_-_INTERDISCIPLINAR_IDEIDADE__INCLUSAO_E_AVALI_ACAO_NA_EDUCACAO_FISICA.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. CAPES. (org.). **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Desenvolvido por Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 03 abr. 2020.

DA COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p.27-42 2004. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236>. Acesso em: 03 abr. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em:

<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300006&script=sci_arttext). Acesso em: 05 mai. 2020.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 183-198, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000200183&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000200183&script=sci_arttext). Acesso em 05 mai. 2020.

GONÇALVES, Gisele Carreirão. A Educação Física no projeto da Educação Inclusiva. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/979>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LEITE, Lúcia Helena Álvarez. Buscando dar sentido e significado à aprendizagem escolar—A pedagogia de projetos em questão. SMED (Secretaria Municipal de Educação) –1994.

VAN MUNSTER, Mey Abreu. **Esportes na natureza e deficiência visual**: uma abordagem pedagógica.. 2004. 332 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274940>. Acesso em: 01 dez. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspirações e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

OLIVEIRA, Leandro Alvarenga. **Quero ver vocês!**: estratégias didáticas para o ensino de educação física em turmas inclusivas.. 2019. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/UserFiles/files/3382.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura oferece novas salas para educação inclusiva em BH., Belo Horizonte, 08 de nov. de 2017. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-oferece-novas-salas-para-educacao-inclusiva-de-bh>. Acesso em: 03 de abr.2020.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200010&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 04 abr. 2020.

SILVA, Michele Oliveira da. **Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação - Ffc, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91191>. Acesso em: 01 maio 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALLA, Antoni, A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## NOTAS DE AUTOR

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao programa Residência Pedagógica e seus coordenadores por nos acolher e oportunizar essa experiência.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

### PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani de Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

### EDITOR DE SEÇÃO

Rafael Matiuda Spinelli.

### REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto.

### HISTÓRICO



Recebido em: 20 de julho de 2020.  
Aprovado em: 09 de março de 2021.