

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Dandara Queiroga de Oliveira Souza^{1, x}, Patrick Baryshynicov Gomes Jales¹, Maria Aparecida Dias²

(¹Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – *Campus Avançado de Pau dos Ferros*, BR 405 – km3, s/n, Arizona, Pau dos Ferros, RN, CEP 59.900-000, Brasil; ²Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Avenida Senador Salgado Filho, s/n, Lagoa Nova, Natal, RN, CEP 59078-970, Brasil; ^xAutoria de correspondência: dandaraqueiroga@gmail.com)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa concluída, cujo objetivo foi analisar as experiências de docentes de Educação Física com o ensino/aprendizagem das Práticas Corporais de Aventura (PCA), na perspectiva inclusiva do Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete docentes que contemplavam os critérios de inclusão da pesquisa. Destacamos a dificuldade de encontrar docentes com o perfil, em nosso lócus de pesquisa. As entrevistas foram analisadas a partir do método de análise de conteúdo, seguindo a técnica de categorização. Como resultados, apontamos que: há elementos que facilitam à inclusão do PAEE, como a compreensão das PCA como um conhecimento que proporciona maior participação e interesse e, possibilitam aprendizagens coletivas e de diversificação de conteúdos; refletem sobre as múltiplas barreiras a superar no processo de inclusão, notadamente, a falta de apoio. Por fim, inferimos, a necessidade de espaços/tempos de formação continuada para tornar mais segura e inclusiva à *práxis* docente.

Palavras-chave: Práticas corporais de aventura; Educação Física Escolar; Educação Especial na perspectiva inclusiva.

INTRODUÇÃO

Iniciamos contextualizando o cenário problematizador da pesquisa que ora apresentamos. Mais precisamente, desde 2012 viemos nos dedicando aos estudos e experiências pedagógicas que objetivavam o ensino/aprendizagem das Práticas Corporais de Aventura – PCA na Educação Física Escolar (EFE). Ao longo desses 12 anos perpassamos desde nossa própria formação inicial até a formação em nível de pós-graduação e atualmente, atuando na formação inicial e continuada de professores de Educação Física (EF).

Cabe apresentar nesse instante, a que perspectiva de PCA nos filiamos. Sendo aquelas:

que objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouca interferência humana, sejam estes - terra, água e/ou ar. Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço [...] e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade (INÁCIO, 2014, p.532)

Entretanto, considerando suas possibilidades educacional e escolar, complementamos o entendimento, especialmente quanto as ambiências, trazendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que torna obrigatório o ensino das PCA na EFE, nos anos finais do ensino fundamental, e as compreende como práticas na qual, “exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2018, p. 218).

A partir de tal contextualização, se entrecruzam duas pesquisas, uma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e uma de Tese de doutorado, que trazem a curiosidade de conhecer um pouco mais sobre as experiências de ensino/aprendizagem das PCA por docentes de EF, tanto do município de Pau dos Ferros/RN (vinculados a rede municipal e estadual) quanto daqueles(as) vinculados(as) à 15ª Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desporto – DIREC⁴⁸, e que atuam em outros municípios de abrangência territorial da referida Diretoria, respectivamente.

Seguindo essa curiosidade, delineamos nosso objetivo geral que foi analisar as experiências de docentes de Educação Física com o ensino/aprendizagem das Práticas Corporais de Aventura (PCA), na perspectiva inclusiva do Público-alvo da Educação Especial (PAEE). E então, nossos objetivos específicos, a saber: 1) Descrever elementos que possam favorecer a inclusão de estudantes PAEE; e, 2) Relacionar as barreiras existentes para que o processo de inclusão de estudantes PAEE se efetive. Torna-se mister destacar que tais objetivos se delineiam sempre a partir das experiências e da percepção docente.

Abrimos um breve parêntese para elucidar, que compreendemos inclusão tal qual, Fonseca e Cardozo (2021, p. 3) como sendo um fenômeno,

processual, dialético e infindável (SAWAIA, 2017; BOOTH; AINSCOW, 2011, SANTOS; FONSECA; MELO, 2009), considerando amplamente todas as singularidades humanas em seus processos de inclusão/exclusão como questões de gênero, relações étnico-raciais, classe social, religiosidade, deficiências e outras tantas (FONSECA; CARDOZO, 2021, p. 3).

Entretanto, para este escrito, enfocamos nosso debate no Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)⁴⁹, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que engloba: Pessoas com Deficiência (PCD), com transtornos globais de desenvolvimento (TGD)⁵⁰ e superdotação e/ou altas habilidades (SD/AH).

Encerrando o percurso introdutório, situamos que realizamos pesquisas que compõem o Estado da Arte da tese em andamento⁵¹, especialmente as já publicadas (SOUSA; DIAS, 2022. SOUSA; DIAS, 2024), elucidam que temos um campo quase inexplorado a dedicar nossa atenção. Nesse sentido, reforçamos a justificativa acadêmica e científica de nossa pesquisa. De igual modo, ao buscar as experiências em nosso *lôcus*, percebemos a escassez de docentes que atendiam a nossos critérios de inclusão na pesquisa, o que aponta para a justificativa e relevância social de nosso estudo, como síntese e sistematização de possibilidades e desafios a serem superados. E do ponto de vista pessoal, torna-se pilar estrutural para as pessoas autoras, contribuir para nossa formação pessoal e profissional, assim como contribuir em alguma medida para sermos uma sociedade mais inclusiva. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo geral, analisar as experiências de docentes de Educação Física com o ensino/aprendizagem das

⁴⁸ As DIREC compõem a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação, Esporte e Lazer – SEEL, do estado do Rio Grande do Norte – RN. Nosso estado conta atualmente com 16 DIREC que tem a incumbência da gestão administrativa e pedagógica do grupo de escolas e servidores estaduais a ela vinculados. Nossa DIREC atende escolas de 20 municípios e fica situada no município de Pau dos Ferros. Mais informações sobre as DIREC podem ser acessadas em: <https://www.sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/escolas/mapaEscolas.jsf>

⁴⁹ O Estado do Rio Grande do Norte instituiu, a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2016), na qual são considerados PAEE aqueles que possuem necessidades educacionais específicas devido a: deficiência física, intelectual e de comunicação; TEA; transtornos funcionais específicos - TFE, como o caso da Dislexia, Disortografia, Disgrafia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH; altas habilidades/superdotação. A nível municipal, em Pau dos Ferros, as normativas seguem a resolução estadual.

⁵⁰ Destacamos o termo de acordo com o ponderado na normativa. Entretanto, atualmente, o TGD é compreendido e inserido no Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

⁵¹ intitulada até o presente momento: “Educação e Aventura: uma proposta metodológica para Educação Física na perspectiva inclusiva”.

Práticas Corporais de Aventura (PCA), na perspectiva inclusiva do Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

METODOLOGIA

Os referenciais teóricos que fundamentam nossa análise se baseiam na noção de percepção a partir de Merleau-Ponty (1999, p. 3) quando este nos diz que tudo “aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. Assim, nos encaminhamos para uma possibilidade de análise a partir das percepções dos sujeitos de pesquisa, de suas experiências vividas, que são reais e – apesar de não nos caber quantificá-la, mensurá-la ou medi-la – caberá sim descrever, conforme nos diz Merleau-Ponty (1999, p. 5), que “o real, deve ser descrito, não construído ou constituído”.

Para auxiliar no processo de descrição, escolhemos a análise de conteúdo a partir da obra de Laurence Bardin (2016, p. 15), que a compreende atualmente como,

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016, p. 15).

Constatamos, desde sua conceituação, que a análise de conteúdo lança mão de uma série de procedimentos metodológicos com fins ora quantitativos, ora qualitativos, para discutir os termos/palavras selecionados, sendo uma delas, a técnica de categorização de conteúdo (que foi nossa opção). Na análise de conteúdo, as categorias podem ser descritas *a priori*, *a posteriori* ou ambas. Nosso intento, foi de considerar ambas as possibilidades com duas categorias: Elementos facilitadores à inclusão de estudantes PAEE; e, Barreiras que dificultam a inclusão de estudantes PAEE. Elucidamos que optamos por uma abordagem analítica de cunho qualitativo, por compreendermos, a partir de Minayo (2009, p. 21) que “[...] responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social”.

A pesquisa aqui apresentada é descrita a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com professores(as) de EF que estão atuando na educação básica e que atendiam ao critério de inclusão de: ministrar aulas sobre as PCA e que tivessem estudantes PAEE em suas turmas. Para entrevista elaboramos um roteiro composto por três blocos de questões, que poderiam ser ampliadas, a depender do desenrolar da entrevista. Escolhemos esse instrumento por concordar com Gil (2002) ao elucidar que por sua característica de flexibilidade, a entrevista semiestruturada, possibilita que o pesquisador - que se torna o(a) entrevistador(a) - retome questões ao avaliar que houve desvios, ao passo que a pessoa entrevistada, participe da pesquisa, tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto elencado.

Destacamos nesse instante, a grande dificuldade de encontrar docentes que atendessem ao critério de inclusão de nossa pesquisa, visto que a grande parte dos contatos que tivemos relatavam “ainda não dar aulas sobre esse conteúdo” ou que “só aplicaram esse conteúdo em turmas que não tinha pessoas com deficiência”.

Suplantado essa primeira barreira, alcançamos sete sujeitos que foram partícipes de nosso estudo⁵². Assim, as informações compartilhadas a partir da entrevista semiestruturada foram gravadas e posteriormente transcritas, compondo nosso *corpus* analítico (BARDIN, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

⁵² Informamos que a pesquisa ora apresentada teve aprovação pelos Comitês de Ética em Pesquisa da UERN, com CAEE: 75533623.4.0000.5294 e da UFRN com CAEE: 75830823.4.0000.5292.

Descrevemos nesta seção, algumas experiências vividas pelos(as) partícipes de nossa pesquisa, em diálogo com referencial teórico pertinente, enfocando a análise a partir de duas categorias: Elementos facilitadores à inclusão de estudantes PAEE; e, Barreiras que dificultam a inclusão de estudantes PAEE.

1. *Elementos facilitadores à inclusão de estudantes PAEE:*

Cabe elucidar que tivemos as seguintes unidades de contextos para esta categoria: da formação inicial e continuada; da diversificação de conhecimentos; da participação das turmas; das aprendizagens que seguem para a vida; das sensações e sentimentos que os(as) estudantes demonstram; e, das possibilidades de parcerias.

Passamos então a descrever elementos da *formação inicial e continuada*, que apenas um dos docentes partícipes teve em sua formação inicial um componente que tratava do ensino das PCA na EFE. Nesse sentido, comungamos com Inácio *et al.* (2016, p. 180) que já apontava “que é preciso sanar primeiro a lacuna da graduação para que o conteúdo passe a ser efetivamente ensinado na educação básica”.

Os demais (que não tiveram componentes assim nem na formação inicial nem continuada) tem relatos semelhante ao da professora “Aprendente”⁵³, ao contextualizar como faz para ministrar aulas sobre PCA. Ela diz que realiza: “Leitura, pesquisa na *internet*. Busquei conhecer sobre o assunto que era mais fácil de aplicar dentro da escola e dentro das possibilidades que eu tinha”, ou do professor “Jandy”, quando acrescenta que “inclusive depois que comecei a frequentar a formação com Dandara [Grifo nosso]⁵⁴, né, a gente vai aprendendo novas metodologias, vai trocando novas experiências [...] e assim, a gente vai sempre procurando aprimorar nossa prática”. Tais relatos nos fazem ratificar a importância de termos mais momentos formativos, visto que o ensino/aprendizagem das PCA não deve estar apenas balizado pela curiosidade e intenção individualizada de cada docente, pois esse torna-se direito de aprendizagem de todos os estudantes brasileiros a partir da homologação da BNCC (BRASIL, 2018), inclusive aqueles que são PAEE.

Entretanto destacamos que, mesmo o docente que teve um componente curricular na graduação e que avaliou como “excelente” (Sr. Matias), também nos descreve a grande dificuldade que sente em incluir estudantes PAEE, por outros fatores que traremos em oportuna discussão. Assim, inferimos que, não há uma relação direta entre ter cursado componentes curriculares sobre o ensino das PCA na EFE e uma segurança, ou facilidade em incluir estudantes do PAEE.

Nosso segundo ponto de discussão, diz respeito a *diversificação de conhecimentos* e ilustramos com a descrição da professora Alice “é uma nova proposta, é uma nova possibilidade de ensino e sai um pouco daqueles esportes tradicionais que a gente vê na escola”, no rastro dessa constatação, dialogamos com Inácio *et al.* (2016, p. 180) que tal possibilidade,

diz respeito ao fato-tácito, de que este conteúdo apresenta um distanciamento muito significativo das práticas tradicionais desenvolvidas na escola, [...] o que conflui para uma impossibilidade de sua inserção na EF sem que haja todo um processo de [re]conhecimento da comunidade docente (INÁCIO *et al.*, 2016, p. 180).

No sentido de reconhecimento, a professora “Maravilhosa” descreve que “os meninos estão demonstrando curiosidade, isso também requer que eu vá buscar e pesquisar mais, certo? Pra [SIC] poder implantar de forma mais didática na escola”, ressaltando que a busca pela

⁵³ Os codinomes atribuídos aos/as docentes partícipes, foram escolhidos por eles(as), ou atribuídos por nós.

⁵⁴ A formação citada pelo professor “Jandy” foi um evento dentro de um projeto extensionista, intitulado: “Práticas corporais de aventura e materiais didáticos digitais interativos: um diálogo com a formação docente”, no qual realizamos uma semana de oficinas, em que trabalhávamos em cada dia uma modalidade de PCA e um recurso educacional diferente.

diversificação de conhecimentos também demanda escuta de suas turmas e os estudos continuados e, conforme nos trazem Fonseca, Silva e Santos (2023), a diversificação de conteúdos é uma estratégia pedagógica inclusiva, ao considerarmos também os diferentes marcadores sociais, dentre eles aqueles que acolhem o PAEE.

Partindo para aspectos de análise docente para os(as) estudantes, descrevemos o elemento da *participação das turmas*, a partir do relato da professora “Alice”: “quando começa, mesmo na teoria, aí diz: ah! Isso é muito legal, vou participar e tudo mais. E desprende eles pra [sic] superar seus próprios medos”. Corroboramos então com Darido (2014) ao entendermos que diversificar as experiências corporais nas aulas de EF, é facilitar a participação dos estudantes nas aulas, na mesma medida em que amplia as chances de identificação com tal prática corporal.

Nosso quarto elemento trata das *aprendizagens que seguem para a vida*, e trazemos o relato da professora “Maravilhosa”: “Eu sempre trabalho na perspectiva de eles levarem aquelas PCA como aprendizagens significativas para a vida, para os valores”, assim como aponta Tahara e Carnicelli Filho (2013, p.61), tais práticas são capazes “de proporcionar às crianças e adolescentes variadas situações de relevada importância pedagógica por conta da transmissão de eficientes valores, atitudes e normas”.

Ainda na fala da Professora “Maravilhosa”, quando questionada dos impactos do ensino/aprendizagem das PCA na perspectiva inclusiva, relata que, “Eu acho que isso impacta demais e também na questão de vencer o medo, de vender uma ansiedade, a capacidade de resolver problemas com a imprevisibilidade que acontece com as PCA, tendo que tomar decisão rápida [...] fazendo dele um ser autônomo [...] formando líderes [...] Eu tenho alunos que conseguiram ter autonomia durante a execução das aulas das PCA”, dialogamos então com Inácio *et al.* (2016, p. 172), que, “tais características contribuem para a compreensão e aceitação deste conteúdo na escola; afinal, nas PCA estão inseridas inúmeras dimensões que marcam a vida moderna em sociedade, tais como a sociabilização, a cooperação, as técnicas, a democratização (ou não) do acesso, etc.”.

Nosso quinto elemento, traz um olhar mais subjetivo, de quais *sensações e sentimentos que os(as) estudantes demonstram* ao serem incluídos nas aulas, a partir da perspectiva docente e descrevemos um dos elementos mais recorrentes: a felicidade, o sorriso, a partir do relato da professora “Aprendiz”, ao se referir às aulas com uma estudante com deficiência: “Só em ver que ela está com aquele sorriso aberto, por estar sendo acolhida e participando, já nos ensina muito. Os alunos também aprendem muito com ela. Aprendem a respeitar, a ter atitudes inclusivas mesmo sem a gente pedir”. Nesse sentido, nos cabe “Entender que as aulas de EF é [sic] um momento de alegria, prazer, ludicidade e que é bem atrativo aos alunos é perceber que detemos de um grande recurso que pode modificar atitudes, através de reflexões, durante o desenrolar das atividades” (LIMA; ALMEIDA, 2017, p. 547).

Por fim, em nosso sexto elemento, mapeamos as *possibilidades de parcerias* para que tenhamos o ensino/aprendizagem das PCA de forma mais inclusiva, destacando a perspectiva, do professor “Sr. Matias” que relata a importância dos Programas formativos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na questão de ter um apoio no planejamento e na execução das aulas. Então, concordamos com Ferreira e Feltrin (2019, p.89) quando nos alerta que “é necessário salientar que o PIBID pode beneficiar muito para o processo de inclusão na Educação Física, pois, os bolsistas podem construir novos métodos para incluir o aluno com deficiência nas aulas, compreender quais dificuldades no aprendizado do aluno”. E na fala da professora “Respeitosa”, quanto ao Programa Residência Pedagógica – PRP, por ser o espaço em que pôde aprender mais sobre as PCA, em oficinas e minicursos promovidos para graduandos e docentes que compõem os núcleos.

2. *Barreiras que dificultam a inclusão de estudantes PAEE:*

Em nossa segunda categoria analítica, reunimos unidades de contexto que trazem barreiras quanto: a efetiva parceria multiprofissional; a compreensão de quem é o PAEE; a infraestrutura escolar; aos aspectos atitudinais da turma; a negação da família; a realização de atividades externas a escola; e, a gestão dos riscos;

A primeira e mais recorrente barreira apontada é a *efetiva parceria multiprofissional*, e nesse diálogo trazemos a professora “Maravilhosa” ao descrever que, “tenho turma numerosas e com diferentes tipos de deficiências e sozinha não consigo contemplar todas as necessidades”, concordando e ampliando a necessidade, a professora “Respeitosa” aponta que “falta um acompanhamento multiprofissional de forma cotidiana” e o professor “Juandy” destaca que “para a inclusão de estudantes com deficiência, sempre tem que contar com o aceite do estudante e da profissional de apoio”. Nesse caso, inferimos que a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), que prevê em seu Capítulo IV que trata “Do direito à Educação”, diferentes tipos de tecnologia assistiva, profissional de apoio e apoio diversificado para o desenvolvimento de habilidades, não vem se efetivando em diferentes contextos educacionais.

A segunda barreira, se refere a *compreensão de quem é o PAEE* por parte dos(as) partícipes. Conforme elucidamos em nossa introdução, há um grupo específico de sujeitos que compõem o PAEE, entretanto, a exemplo da professora “Respeitosa”, que descreve uma estudante da seguinte maneira: “A mãe dela diz que ela tem esses problemas relacionados à depressão, mas uma orientação sobre o que fato acontece com ela, não nos é repassado”. Cabendo refletir além, que a ausência de laudos e acompanhamento família/escola, dificulta a compreensão da docente.

Ao compreender quem é o PAEE, é importante destacar aspectos de acessibilidade que precisam ser garantidos. Apresentamos então, a terceira barreira, que trata da *infraestrutura escolar*, e nesse ponto dialogamos com a professora “Maravilhosa”, quando descreve que “a escola não possui acessibilidade para minha aluna cadeirante. Estamos em reforma. Espero que melhore”, no rastro dessa barreira que já aponta caminhos possíveis de superação, trazemos o diálogo com LBI (BRASIL, 2015), que assevera que a acessibilidade de infraestrutura e arquitetônica deve ser garantida para que haja possibilidade de deslocamento de forma autônoma para PCD. E ainda, para professora “Respeitosa”, quando diz que “a escola não possui espaço adequado para realização de uma diversidade de aulas sobre PCA”. Nesse aspecto, reforçamos o alerta de Inácio *et al.* (2016) para que possamos repensar os espaços escolares adaptando-os para as experiências com as PCA, desmistificando ainda, a noção de que precisaríamos obrigatoriamente ter grandes espaços disponíveis ou levar os estudantes para fora da escola, para poder termos aulas de qualidade sobre as PCA.

A quarta barreira diz respeito aos *aspectos atitudinais da turma* a partir da avaliação docente e já começa a ampliar a compreensão de que o processo de inclusão deve extrapolar o corpo docente e multiprofissional da escola. Como já salientamos a importância dos bons valores na categoria analítica de elementos facilitadores à inclusão, ressaltamos para esse momento, a descrição da professora “Maravilhosa”, quando percebe um cenário excludente em suas aulas sobre PCA, quando traz práticas ou jogos que sejam competitivos, deixando o alerta para pensar estratégias de trabalho coletivo, dentro da competição.

Considerando ainda as relações humanas, e saindo do contexto escolar, trazemos a quinta barreira que trata da *negação da família*, com o relato muito forte da professora “Respeitosa”, que descreve situações em que “a gente identifica alguns alunos especiais [...] às vezes a família nem sabe, às vezes quer que a gente esconda do próprio aluno”. Percebemos na fala, a insatisfação com tal contexto e concordamos com ela e com Maia e Catrib (2017, p.679) ao elucidar que,

justifica-se a urgência de os educadores, especialmente os professores de Educação Física, juntamente com a escola e a família, trabalharem em conjunto em um processo de educação [...] que proporcione informação, conhecimento, [...] oferecendo aos alunos a possibilidade de uma educação reflexiva, crítica, consciente e de responsabilidade, ou seja, para cidadãos autônomos (MAIA; CATRIB, 2017, p.679).

Agora, considerando ainda o contexto fora da escola, apresentamos a sexta barreira, quanto a *realização de atividades externas a escola*, descrevendo a angústia do professor “Jandy”, ao “constatar” que existem algumas PCA que não são possíveis, segundo ele, de incluir PCD, ele nos convoca dizendo: “se vocês souberem como faço para incluir um aluno cadeirante em uma trilha, por favor compartilhem comigo!”. Nesse sentido, recuperamos a discussão sobre acessibilidade natural, compreendida como o “acesso sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras e águas de propriedades públicas ou particulares” (SASSAKI, 2019, p.156-157), e concordamos com Silveira (2023, p. 96-97), ao enfatizar que:

a acessibilidade natural pode proporcionar às PCD o desfrute do meio natural tanto para contemplação como para o lazer, trabalho, atividades turísticas, recreativas (SASSAKI, 2019), entre outras, como por exemplo, a educativa. Na nossa compreensão, a perspectiva educativa se encaixa [...] quando os/as docentes realizam aulas de campo.

Considerando que é característica primordial das PCA sua experimentação em meio natural como nos aponta Inácio *et al.* (2016), inferimos que precisamos nos aprofundar nos debates e na percepção de que as aulas de campo, por exemplo, possam ser recorrentes e inclusivas, independente de acontecerem em ambientes urbanos ou naturais.

Para tanto, nossa sétima barreira quanto a *gestão dos riscos*, ao citarmos relatos da professora “Aprendente”, ao descrever que “por serem práticas que tem o risco como característica, a gente precisa tomar mais cuidado com estudantes que tenham deficiência”. Assim, chamamos ao diálogo, Cavasini, Breyer e Petersen (2016, p. 104), que nos dizem, que,

A presença de riscos não impede a realização de atividades ao ar livre, pois os riscos são inerentes a essas atividades e também se relacionam a aspectos potenciais e motivacionais; entretanto, geram a necessidade da aplicação de propostas de gestão. Nesse sentido, a gestão de riscos é descrita por Dickson (2012) como um conjunto coordenado de atividades e métodos que são empregados para dirigir uma instituição, tratando de riscos que podem afetar a capacidade de atingir objetivos estabelecidos (CAVASINI; BREYER; PETERSEN, 2016, p. 104).

Sob este viés, inferimos que a gestão do risco deve traçar um plano individualizado, para que estudantes do PAEE estejam incluídos em todas as estratégias de aulas, cabendo a comunidade escolar o diálogo e providências para tal fim.

CONCLUSÃO

Relembramos nosso objetivo geral de analisar as experiências de docentes de Educação Física com o ensino/aprendizagem das Práticas Corporais de Aventura (PCA), na perspectiva inclusiva do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), para inferir que, embora já tenhamos bons elementos facilitadores à inclusão, há a carência de ampliar os momentos formativos, tanto para atualização de nomenclaturas, normas e estratégias pedagógicas inclusivas, de forma mais sistematizada e didática. E do ponto de vista das barreiras à inclusão, inferimos que há aproximações substanciais no que há de essencial as PCA e a inclusão do PAEE, a saber: a necessidade de parcerias sólidas, a perspectiva da gestão do risco como eixo norteador de uma boa prática inclusiva, por considerar planos individualizados para o alcance dos objetivos pedagógicos.

Sugere-se a partir desta pesquisa, a implementação de um programa de formação continuada de modo que - considerando as necessidades específicas de docentes e seus estudantes PAEE - possa colaborar com uma EFE mais inclusiva para nossa região.

Apontamos como fragilidade desse estudo, a dificuldade de encontrar sujeitos que atendessem aos critérios de inclusão, assim como entrevistar os(as) docentes selecionados(as) em



tempo hábil para realização da pesquisa. Reforçamos, por fim, a necessidade de mais estudos com tal diálogo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão (LBI)**. nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: 2015

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

CAVASINI, R.; BREYER, R. F.; PETERSEN, R. D. de S. Uma abordagem de gestão de riscos para atividades de Educação Ambiental ao ar livre. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 100–116, 2016.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2014

FERREIRA, K. M.; FELTRIN, S. das G. N. Inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas: olhares dos bolsistas do PIBID de Educação Física. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, n. 2, p. 72-92, ago. 2019.

FONSECA, M. P. de S. da; CARDOZO, L. F. Processos de inclusão/exclusão: percepções sobre a educação física escolar na educação infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-23, jul. 2021.

FONSECA, M. P. de S. da; SILVA, S.; SANTOS, M. L. M. (Org.). **Possibilidades de diversificação de conteúdos: relatos de experiências na Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INÁCIO, H. L. D. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ed. Ijuí: Unijuí, 2014, v. 01, p. 531-535

INÁCIO, H. L. D. CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. de. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 168–187, Brasília: 2016.

LIMA, L. C. M.; ALMEIDA, M. T. P. de. O brincar nas aulas de Educação Física com alunos que possuem deficiências. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. **Conhecimentos do professor de educação física escola**. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 538-569.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

MAIA, L. B.; CATRIB, A. M. F. Educação Física Escolar: estratégia de prevenção às drogas nas escolas. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar** [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p. 676-712



MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavratus, Prodeo, 2019.

SILVEIRA, A. A. T. da. Estratégias pedagógicas inclusivas no ensino da Educação Física Escolar. Orientadora: Dra. Maria Aparecida Dias. 2023. 254f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOUSA, D. Q. O.; DIAS, M. A. **Pedagogia da aventura: diálogos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física Escolar (EFE)**: In: Congresso De Educação Física Escolar Na Perspectiva Inclusiva, 3., 2022, Natal. Anais de 3º Congresso de Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva -CEFEPI. Natal: Def-Ufrn e Eefd-Ufrj, 2022.

SOUSA, D. Q. O.; DIAS, M. A. Aventura e inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física Escolar: um olhar às dissertações e teses no brasil. In: Paula Almeida de Castro (Campina Grande) (org.). **Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade**. Campina Grande: Realize Eventos, 2024. p. 54-76.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v.1 n.1 p.60-66, 2013.