

An illustration in a textured, painterly style showing a female teacher with dark hair, wearing a white short-sleeved shirt and blue pants, standing and holding a clipboard. She is addressing a group of diverse children sitting on a gymnasium floor. The children include a boy in a yellow shirt, a boy in a blue shirt, a girl in a red floral shirt with large blue headphones, a boy in a wheelchair wearing a yellow shirt, a girl in a pink hijab, a boy in a red shirt, and a girl in a white shirt with her back to the viewer. A soccer ball is on the floor near the boy in the wheelchair, and a basketball is near a small white dog. In the background, there is a basketball hoop on a brick wall, a bookshelf, and a window looking out onto a city with a clock tower.

CAROLINE MACIEL DA SILVA

**NA BEIRA DA QUADRA: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A  
VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

Canoas, 2026



CAROLINE MACIEL DA SILVA

**NA BEIRA DA QUADRA: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A VALORIZAÇÃO DA  
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Canoas, 2026

CAROLINE MACIEL DA SILVA

**NA BEIRA DA QUADRA: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A VALORIZAÇÃO DA  
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Elaine Conte

Canoas, 2026

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586n Silva, Caroline Maciel da.  
Na beira da quadra [manuscrito] : práticas inclusivas e a valorização da diversidade na educação física escolar / Caroline Maciel da Silva – 2026.  
190 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Conte”.

1. Educação física. 2. Inclusão escolar. 3. Prática pedagógica.  
4. Diversidade. I. Conte, Elaine. II. Título.

CDU: 796:376

CAROLINE MACIEL DA SILVA

**NA BEIRA DA QUADRA: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A VALORIZAÇÃO DA  
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Tese **aprovada** para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Profª. Drª. Roseli Belmonte Machado  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Patrick da Silveira Gonçalves  
Universidade La Salle, Canoas/RS - PPG em Saúde

---

Profª. Drª. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Profª. Drª. Elaine Conte  
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação  
**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 12 de março de 2026.

## AGRADECIMENTOS

A escrita de qualquer texto requer algum trabalho, ideias e dedicação. O que falar da escrita de uma Tese de Doutorado? Ela certamente é feita de várias mãos, e esta não é diferente. Chegar ao final desta jornada é, antes de tudo, reconhecer que nenhum caminho tão longo e exigente é percorrido sozinho.

Inicio meus agradecimentos primeiramente aos meus Orixás que me acompanham e que me dão força física e mental para não desistir. Não foram poucos os momentos pelos quais tive que me agarrar a uma força incomum, que só se justifica através dos meus guias.

Igualmente, agradeço a minha família: meus queridos esposo Sandro e filho Pedro, que sempre me apoiaram fazendo silêncio em pleno dia de folga, na ausência dos passeios em família, nas noites e dias aos quais abdiquei da presença deles para que esta etapa fosse concluída com sucesso. E juntamente a eles, minha mãe Dirlei, incansável aos seus 84 anos de idade, sempre me dando apoio na retaguarda dos afazeres diários.

É com grande sentimento de amizade que também dedico palavras aos participantes desta pesquisa, pois sem eles, nada disso seria possível: professores Paulo, Diálogo, Sofia e Rebeca. Nomes citados não em ordem de importância, mas simplesmente em formato de amizade e empatia que tiveram comigo nesses últimos 3 anos de pesquisa e 10 anos de convivência pela nossa amada Educação Física. As trocas de ideias, de sentimentos, de problemas e a escuta amorosa desses colegas e amigos serão inesquecíveis. Também é necessário agradecer aos meus amigos e colegas professores da EMEF Jardim das Diferenças, que sempre me deram o suporte afetivo e psicológico para que esta etapa finalmente acontecesse. E, logicamente, aos verdadeiros merecedores de tanto esforço: os estudantes das escolas da Rede Municipal de Canoas.

Aos meus colegas do Grupo NETE/CNPq, do qual passei a fazer parte quando sou recebida nessa nova casa, a UNILASALLE, em especial à Carla Dias. Obrigada por dividirem comigo não só os artigos, os dados e as leituras, mas também os cafés, as angústias, as vitórias pequenas e as risadas que tornaram os dias mais leves. Vocês transformaram o que poderia ser solidão em cumplicidade e amizade.

Aproveito para agradecer a Prefeitura Municipal de Canoas, na figura da Secretária de Educação pela oportunidade de alavancar meus estudos através de

uma bolsa integral de estudos fornecida por essa instituição, que mostra seu empenho em aprimorar o conhecimento dos docentes que se apresentam para tal feito.

Agradeço aos professores que compõem a banca de avaliação desta Tese: Professoras Hildegard e Roseli, Professores Patrick e Guilherme. Que time! Meu profundo agradecimento pela leitura atenta, pelas críticas pertinentes, pelas questões instigantes e pelas contribuições que, sem dúvida, enriqueceram e fortaleceram esta tese. A generosidade de vocês em dedicar tempo e conhecimento a este trabalho é algo que carrego com muita gratidão.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à professora Doutora Elaine Conte. Mulher, mãe, professora orientadora incansável na sua missão de educar pela pesquisa, colaborar e transmitir a segurança da qual eu precisei, inúmeras vezes, para que a Tese fosse concluída da melhor forma possível. Profe Elaine, só posso agradecer por me mostrar como o caminho da pesquisa é necessário para nós, professoras e professores de escolas públicas. Obrigada por sua infinita paciência com essa professora.

“A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração e uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora”.

(Mantoan, 2006, p. 22).

## RESUMO

Esta tese de doutorado discute a inclusão escolar e as práticas pedagógicas dos docentes da Educação Física na Rede Pública Municipal (RME) de Canoas/RS. Vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, e ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, a pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e caracterizada como estudo de caso. O problema de pesquisa questiona: de que forma os professores de Educação Física compreendem e desenvolvem seu trabalho por meio de estratégias inclusivas diante das complexidades da diversidade humana no cotidiano escolar? Os objetivos específicos incluem: (a) analisar as políticas públicas brasileiras e da rede municipal de Canoas que abordam a Educação Física inclusiva; (b) identificar as experiências e metodologias vividas no cotidiano escolar pelos professores de Educação Física diante da diversidade entre os estudantes; (c) verificar de que forma é possível promover avanços na educação escolar da Rede Municipal de Canoas, no que tange à Educação Física inclusiva. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação participante. O estudo evidencia que a Educação Física inclusiva se constitui como um processo complexo, contínuo e multidimensional, que ultrapassa adaptações metodológicas pontuais e se fundamenta na articulação entre dimensões pedagógicas, organizacionais e culturais. Os professores demonstram uma compreensão ampliada de diversidade, incorporando aspectos sociais, culturais, emocionais e corporais dos estudantes, e desenvolvem práticas centradas na ludicidade, na adaptação de regras e na construção de vínculos, promovendo participação e pertencimento. Contudo, há um descompasso significativo entre o que preveem as políticas públicas e as condições concretas de trabalho, marcadas por limitações estruturais como superlotação, escassez de recursos e falta de profissionais de apoio, o que tensiona o compromisso ético dos docentes com a inclusão. As práticas inclusivas dependem não apenas da ação individual do educador inclusivo, mas de apoio institucional, formação continuada e trabalho colaborativo, reforçando que a inclusão se constrói nas microdinâmicas do cotidiano escolar e deve ser compreendida como um processo permanente de (re)organização das práticas, orientado pela valorização das diferenças, pela equidade e pela formação humana.

**Palavras-chave:** Educação Física. Inclusão escolar. Prática Pedagógica. Diversidade.

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis discusses school inclusion and the pedagogical practices of Physical Education teachers in the Municipal Public School System (RME) of Canoas, Rio Grande do Sul, Brazil. Linked to the Research Line “Teacher Education, Theories and Educational Practices” and to the Center for Studies on Technologies in Education (NETE/CNPq) of the Graduate Program in Education at Universidade La Salle, the study is qualitative in nature, exploratory, and characterized as a case study. The research problem asks: how do Physical Education teachers understand and develop their work through inclusive strategies in the face of the complexities of human diversity in everyday school life? The specific objectives include: (a) analyzing Brazilian public policies and those of the municipal network of Canoas that address inclusive Physical Education; (b) identifying the experiences and methodologies developed in daily school practice by Physical Education teachers in response to student diversity; and (c) examining how it is possible to promote advances in school education within the Municipal Network of Canoas with regard to inclusive Physical Education. Data collection was carried out through semi-structured interviews and participant observation. The study shows that inclusive Physical Education constitutes a complex, continuous, and multidimensional process that goes beyond isolated methodological adaptations and is grounded in the articulation of pedagogical, organizational, and cultural dimensions. Teachers demonstrate a broadened understanding of diversity, incorporating students’ social, cultural, emotional, and bodily aspects, and develop practices centered on playfulness, rule adaptation, and relationship-building, thereby promoting participation and a sense of belonging. However, there is a significant gap between what public policies prescribe and the concrete working conditions, which are marked by structural limitations such as overcrowding, lack of resources, and insufficient support staff—factors that place strain on teachers’ ethical commitment to inclusion. The implementation of inclusive practices depends not only on individual teacher action but also on consistent institutional support, continuing professional development, and collaborative work, reinforcing that inclusion is built within the micro-dynamics of everyday school life and must be understood as an ongoing process of (re)organizing practices, guided by the appreciation of differences, equity, and holistic human development.

**Keywords:** Physical Education. Pedagogical Practice. School inclusion. Diversity

## RESUMEN

Esta tesis doctoral aborda la inclusión escolar y las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física en la Red Pública Municipal (RME) de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. Vinculada a la Línea de Investigación “Formación de Profesores, Teorías y Prácticas Educativas” y al Núcleo de Estudios sobre Tecnologías en la Educación (NETE/CNPq) del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle, la investigación es de naturaleza cualitativa, exploratoria y se caracteriza como un estudio de caso. El problema de investigación: ¿de qué manera los profesores de Educación Física comprenden y desarrollan su trabajo mediante estrategias inclusivas frente a las complejidades de la diversidad humana en la vida cotidiana escolar? Los objetivos específicos: (a) analizar las políticas públicas brasileñas y las de la red municipal de Canoas que abordan la Educación Física inclusiva; (b) identificar las experiencias y metodologías desarrolladas en el cotidiano escolar por los profesores de Educación Física frente a la diversidad del alumnado; y (c) verificar de qué manera es posible promover avances en la educación escolar de la Red Municipal de Canoas en lo que respecta a la Educación Física inclusiva. La Educación Física inclusiva se constituye como un proceso complejo, continuo y multidimensional, que trasciende adaptaciones metodológicas puntuales y se fundamenta en la articulación entre dimensiones pedagógicas, organizativas y culturales. Los docentes demuestran una comprensión ampliada de la diversidad, incorporando aspectos sociales, culturales, emocionales y corporales de los estudiantes, y desarrollan prácticas centradas en la ludicidad, la adaptación de reglas y la construcción de vínculos, promoviendo la participación y el sentido de pertenencia. Existe una brecha significativa entre lo que establecen las políticas públicas y las condiciones concretas de trabajo, marcadas por limitaciones estructurales como la sobrecarga de estudiantes, la escasez de recursos y la falta de profesionales de apoyo, lo que tensiona el compromiso ético de los docentes con la inclusión. La implementación de prácticas inclusivas depende no solo de la acción individual del profesor, sino también de un soporte institucional consistente, formación continua y trabajo colaborativo, reforzando que la inclusión se construye en las microdinámicas de la vida escolar cotidiana y debe ser comprendida como un proceso permanente de (re)organización de las prácticas, orientado por la valorización de las diferencias, la equidad y la formación humana integral.

Palabras clave: Educación Física. Práctica Pedagógica. Inclusión escolar. Diversidad.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da meta (2) prevista e situação atual sobre o ensino fundamental em Canoas/RS.....	31
Figura 2 – Representação da meta (4) prevista e situação atual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta as escolas de Canoas/RS.....	32
Figura 3 – Representação da meta (4) prevista e situação atual de matrícula de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.....	32
Figura 4 – Divisão territorial de Canoas/RS.....	33
Figura 5 – Taxa de Escolarização por existência de deficiência, sexo e cor ou raça, segundo os grupos de idade.....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências de Educação Física.....	34
Quadro 2 – Tendências da Educação Física Brasileira.....	41
Quadro 3 – Unidades temáticas da Educação Física no ensino fundamental.....	54
Quadro 4 – Oito dimensões do conhecimento de Educação Física.....	56
Quadro 5 – Barreiras para a inclusão.....	59
Quadro 6 – Categorias analíticas da Educação Física Inclusiva.....	162

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de estudantes do ensino da educação básica .....	33
Tabela 2 - Síntese da busca na BDTD. ....	76
Tabela 3 – Síntese da busca de artigos. ....	86
Tabela 4 – Docentes colaboradores da pesquisa .....	129
Tabela 5 – Dados sobre a comunidade .....	133

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Síntese da Educação Física nas escolas .....	37
Imagem 2 – Representação da tríade profissão, ensino superior e redes de ensino.....	106
Imagens 3 e 4 – Fotos da escola Jardim das Diferenças.....	133
Imagens 5 e 6 – Fotos da escola Sementes do Amanhã.....	134
Imagens 7 e 8 – Fotos da escola Caminhos do Sol.....	137
Imagens 9 e 10 – Fotos da escola Horizonte da Esperança/Desesperança.....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEIA – Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade  
CF – Constituição Federal  
CME – Conselho Municipal de Educação  
COVID-19 – Doença do Coronavírus  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
DEIN – Diretoria de Educação Inclusiva  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NETE – Núcleo de Estudos sobre Tecnologias em Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OSC – Organização da Sociedade Civil  
PAEE – Público-alvo da Educação Especial  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva  
PNS – Pesquisa Nacional de Saúde  
PPGCMH – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano  
RCC – Referencial Curricular de Canoas  
RME – Rede Municipal de Ensino  
RS – Rio Grande do Sul  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SRM – Sala de Recursos Multifuncional  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNILASALLE – Universidade La Salle

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
1.1 De onde falamos? A Rede Municipal de Ensino de Canoas em tela .....	28
<b>2 SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO AO DISCUTIR A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA?.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Breve Histórico da Educação Física.....</b>	<b>36</b>
2.1.1 A BNCC e suas implicações na Educação Física .....	50
<b>2.2 Aspectos Legais da Inclusão na Educação Física .....</b>	<b>58</b>
2.2.1 Leis e Regulamentações da Inclusão Escolar.....	58
2.2.2 Inclusão Escolar: nomenclaturas, definições e conceitos.....	65
2.2.3 Inclusão escolar nas aulas de Educação Física.....	71
<b>3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA E SUAS IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Enfoques Formativos e a Inclusão Escolar .....</b>	<b>88</b>
<b>3.2 Multiculturalismo escolar: Reconhecendo as Diferenças Humanas .....</b>	<b>97</b>
<b>3.3 Trabalho Docente .....</b>	<b>103</b>
<b>3.4 Metamorfoses da Escola: Uma Conversa com Escolas e Professores.....</b>	<b>108</b>
<b>4 PROPOSTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1 Problema de Pesquisa .....</b>	<b>115</b>
<b>4.2 Objetivo Geral e Específicos .....</b>	<b>116</b>
<b>4.3 Caminhos Trilhados - A Caracterização da Pesquisa .....</b>	<b>117</b>
4.3.1 Estudo de Caso.....	118
4.3.2 A Hermenêutica para pensar a Inclusão Escolar .....	120
4.3.3 Observação Participante .....	124
4.3.4 Entrevista Semiestruturada .....	125
<b>5 ENTRE MUROS E SUJEITOS: O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOCENTES .....</b>	<b>128</b>
<b>5.1 Docentes em Foco: Quem são os participantes deste estudo? .....</b>	<b>128</b>
5.1.1 Professora Rebeca.....	129
5.1.2 Professora Sofia.....	130
5.1.3 Professor Paulo.....	131
5.1.4 Professor Diálogo.....	131
<b>5.2 Caracterização das Escolas .....</b>	<b>132</b>
5.2.1 Escola Jardim das Diferenças.....	132
5.2.2 Escola Sementes do Amanhã .....	135
5.2.3 Escola Caminhos do Sol .....	136
5.2.4 Escola Horizonte da Esperança/Desesperança .....	139
<b>5.3 Sob as águas, sobrevivemos: Narrativas da Enchente de 2024 .....</b>	<b>143</b>
<b>6 TRAMAS ANALÍTICAS: A CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS INTERPRETATIVAS .....</b>	<b>148</b>
<b>6.1 Ensino 1: A Compreensão da Diversidade no Contexto Escolar .....</b>	<b>149</b>

<b>6.2 Ensino 2: A Prática Pedagógica Inclusiva na Educação Física.....</b>	<b>152</b>
<b>6.3 Ensino 3: Desafios e Limites na Implementação da Inclusão.....</b>	<b>155</b>
<b>6.4 Ensino 4: Estratégias, Experiências Inovadoras e Apoio (ou Ausência) da Rede .....</b>	<b>157</b>
<b>PALAVRAS FINAIS - ONDE A PESQUISA SE FECHA E O DEBATE SE AMPLIA..</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA INFORMAÇÕES GERAIS E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE F - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA SOFIA.....</b>	<b>186</b>

## PALAVRAS INICIAIS

*Benditas as horas que passei lendo. Cheguei à conclusão de que é o pobre quem deve ler; porque o livro é a bússola que há de orientar o homem no porvir.* (Jesus, 1960, p. 167).

Abro<sup>1</sup> essa escrita com uma frase extraída do livro *Quarto de Despejo*, da autora Carolina Maria de Jesus (1960). Depois de anos estudando, esse excerto traduz muito do que observei e aprendi nessa caminhada, pois o desejo de estar no meio estudantil nunca me abandonou. Quer seja pela reentrada na Universidade para a realização dessa pesquisa de doutorado, quer seja num cursinho de pão caseiro *online*.

Sendo um novo aprendizado ou mesmo uma atualização ou curiosidade de algo que eu já tenha feito, tudo se torna muito importante. Isso porque, aprender traduz a capacidade de compreender e reconhecer o outro, permitindo-nos desfrutar do privilégio de conviver e compartilhar experiências com pessoas que possuem perspectivas e características diferentes das nossas.

A autora Clarice Nunes (2010, p. 11) afirma que “não nascemos educadores. Nós nos tornamos educadores em um processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com diversos educadores que transitam dentro de nós”. Saber qual é o nosso propósito de vida não é tarefa simples. Pensamos nisso desde quando somos crianças, adolescentes e até mesmo adultos, quando as incertezas aparecem. Todas as decisões que tomamos são frutos de escolhas que fazemos, colidindo com enfrentamentos que vivemos e que são afetados pela nossa origem social, econômica, cultural e várias influências, como do grupo familiar, da cultura escolar, do grupo de amigos *ou* do grupo dos *pitaqueiros*.

Pensando como daria início a essa escrita sobre inclusão<sup>2</sup>, me veio à memória uma das sugestões de leitura da disciplina de Metodologia da Pesquisa, finamente orquestrada pelos professores Dr. Gilberto Ferreira da Silva e Dr. Clede Casagrande, que contribuíram nessa caminhada investigativa dentro da Universidade La Salle (UNILASALLE), casa que tão bem me recebeu nesses últimos anos. O livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* é da escritora Grada Kilomba (2019), originado de sua tese de doutorado. Ela aborda a própria caminhada acadêmica desde a graduação até o término do doutorado, narrando suas vivências, suas conquistas, seus revezes. Uma leitura que me fez lembrar como se deu minha vida de estudante, desde o ensino fundamental até o momento.

Mas por que me identifiquei tanto com este livro? Porque pude me ver na trama dele, pude reviver minha própria vida de estudante, que sempre aconteceu em

---

<sup>1</sup> A primeira parte do trabalho será escrita em primeira pessoa para mostrar os caminhos e experiências que me motivaram e entusiasmarem a este campo de investigação. Os demais tópicos serão contextualizados na terceira pessoa, visto que a produção do conhecimento é tecida junto com os outros e na complexidade das relações humanas e práticas socioculturais.

<sup>2</sup> Os dicionários de língua portuguesa definem o termo *inclusão* como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo, abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento. Trazendo para a realidade dessa proposta, considero a definição mais apropriada a das ciências sociais, referindo-se à equidade, às mesmas oportunidades disponibilizadas para as pessoas dentro da sociedade.

instituições públicas. Terminei o ensino médio antes das minhas irmãs e irmãos. Tivemos as mesmas oportunidades, contudo, trilhamos caminhos diferentes. Meu primeiro trabalho foi em uma grande companhia aérea, em 1999 e lá trabalhei por 14 anos. Sonhava desde criança em ser *aeromoça*. Uma profissão que tinha seus encantos e ao mesmo tempo muitos preconceitos.

A aviação civil é contexto de trabalho dominado por homens e aumentar a representatividade das mulheres nesses setores é um grande passo para a criação de ambientes mais inclusivos e um dos principais desafios para a promoção da diversidade e equidade nos ambientes de trabalho reside na mudança cultural. Uma barreira enfrentada pelas mulheres, para ingressar e permanecer na aviação, é a cultura negativa no ambiente de trabalho, relacionada à discriminação, ao preconceito de gênero e ao assédio sexual.

As violações na linguagem normalizam gradualmente os sofrimentos das pessoas e a injustiça acerca de *quem* fala e *o que* é dito estão nessas fronteiras discursivas em disputa, inclusive para dar sentido às experiências (Fraser, 2012). Mesmo ouvindo coisas absurdas e depreciativas<sup>3</sup> sobre mulheres que seguiam a profissão, estava decidida. Quando fiz minha primeira seleção e entrevista para o cargo, tive uma experiência marcante: fui a única da turma a não ser escolhida. O que tinha de diferente das outras? A cor da pele. Sou filha de mãe branca e pai preto e minha pele é igual à do meu pai. Ainda que falasse inglês fluentemente, de ter sido aprovada com ótimas notas no curso exigido, de ser magra – estereótipo muito exigido na época – não fui selecionada.

Foi aos 20 anos, somente depois de começar a trabalhar que pude entrar na Universidade e em 2007 concluí a Graduação em Educação Física. Fui a primeira pessoa da família a concluir os estudos em uma universidade, o que tornava ainda maior a conquista. Em um curso predominantemente frequentado por homens, tive novas experiências negativas pelo fato de ser mulher e preta. Até mesmo pelo fato de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, pois me graduei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e quase ninguém trabalhava e estudava conjuntamente. Então não podia participar dos grupos de estudos que existiam na Instituição e com isso não conseguia algumas facilidades, como prioridade em seleções para bolsista, por exemplo.

O campus era um lugar onde eu me sentia um pouco perdida, pois não havia pessoas semelhantes a mim fisicamente, nem mesmo professoras ou professores. Uma comunidade branca, masculina e elitista, em sua ampla maioria. Já se passaram 18 anos da formatura e não esqueço da colega, que aos prantos em meio a cerimônia de graduação, justificava para sua família o seu amor pela Educação Física e não à Medicina, como os pais queriam.

Desde que iniciei minha vida profissional, lidei com pessoas. Pude conviver com todo o tipo de “tribo” - diversas preferências, gênero, raças, etnias, fisionomias, vindos de outros países e estados. Enfim, conheci e convivi com muitas pessoas diferentes em

---

<sup>3</sup> As discriminações nem sempre são gritantes, inclusive podem ser sutis, e se expressam por meio de comentários, piadas e brincadeiras, entendidas como agressões presentes no cotidiano.

todos os sentidos. A aproximação com a Educação Especial e Inclusiva consolidou-se em 2010, durante a especialização na área. Desde então, a temática da inclusão escolar passou a ocupar centralidade na minha atuação profissional. Em tempo, 2010 foi um ano de imensas realizações, pois antes mesmo de concluir um passo importante na vida acadêmica, foi em 17 de janeiro desse ano que conheço o que é o amor incondicional e meu grande amor para toda a vida: meu “gurizinho” Pedro que, hoje aos 16 anos de idade, é meu companheiro na vida e nas quadras de vôlei, esporte que amamos.

No ano de 2013, ingressei como professora contratada na disciplina de Educação Física pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, junto à 27ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e atuei, durante três anos, em instituições de ensino na cidade de Canoas/RS. Em um dado momento, para complemento da carga horária, fui convidada a conduzir os trabalhos da Sala de Recursos Multifuncional (SRM)<sup>4</sup>, como professora titular. Primeiramente, busquei informações com outras professoras que já tinham experiência com a SRM em outras escolas da Rede Estadual, observando suas aulas com atenção. Isso me proporcionou certa tranquilidade e alento, pois vi que eu não era a única com dificuldades para executar esta nova função. Com o passar do tempo, percebi que a Educação Física colaborava com o aprendizado daqueles estudantes, por exemplo: nas questões de aprendizagem motora, nos relacionamentos (inter/intra) pessoais, na aprendizagem espaço-temporal, etc. Estudantes que, muitas vezes, não tinham condições de frequentar a sala de aula por diversos motivos e que vinham à escola somente para aquela hora na SRM. Em termos gerais,

Argumenta-se que os recursos empregados estão contribuindo para favorecer a aprendizagem dos alunos em atendimento, observando as convergências nos discursos manifestados pelos professores que desenvolvem suas práticas nas SRM, tendo em vista suas estratégias pedagógicas decorrentes da institucionalização que direciona o trabalho dos professores, juntamente com as exigências ideológicas e socioeconômicas do mundo administrado. Tudo indica que os dispositivos técnicos podem auxiliar o descentramento humano e promover novas maneiras de reconstrução de conhecimentos em interação com os objetos. Através do uso dos recursos da Tecnologia Assistiva (TA), as pessoas que apresentam deficiências têm a possibilidade de ampliar suas habilidades psicomotoras, de comunicação, de mobilidade e de aprendizagem, o que promove autonomia e novos desafios ao pensar as diferenças e os projetos comuns, cujas dificuldades não podem ser minimizadas. [As vicissitudes quanto aos usos da TA] acabam funcionando como mecanismos de adaptação e domesticação em falácias instituídas de inclusão social, esquecendo-se das suas reais tensões e enraizamentos que podem favorecer o avanço da discussão sobre o reconhecimento das diferenças, democratizando e melhorando a vida humana e a práxis educativa. (Basegio, 2016, p. 8).

No início do ano de 2016, reiniciei minha caminhada profissional, agora como professora concursada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Canoas. Quando recebi a grade de horários, deparei-me com dois períodos da disciplina de Educação Física na SRM para complemento de carga horária. O primeiro dia foi muito interessante, pois o número de crianças atendidas nessa sala era muito maior do que na escola anterior e, claro, as

---

<sup>4</sup> A Sala de Recursos Multifuncional é o local da escola no qual se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação e outras necessidades específicas, através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos e a participação na vida escolar.

dificuldades aumentaram. Embora já tivesse alguma experiência, foi um grande desafio na minha carreira. Mais do que *dar aula*, tive que lembrar e reaprender as mais diversas brincadeiras infantis, como a recreação e promover aulas que proporcionassem a vivência dos movimentos básicos – andar, correr, saltar – visto que esse grupo de estudantes necessitava dessas práticas corporais com mais intensidade.

Em 2019, concluí a Especialização em Educação Física Escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), tendo iniciado em agosto de 2018 o Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da UFRGS. Antes mesmo de reiniciar os estudos, venho participando dos Seminários oferecidos pela RME de Canoas, em especial do Evento Saberes em Diálogo. Um momento muito rico de troca de experiências, de registros através das publicações de *e-books* e de (re)encontros com os colegas da RME. Participo atualmente do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias de Educação (NETE/UNILASALLE/CNPq), sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Conte.

Concluí o Mestrado em fevereiro de 2021, em meio à pandemia do Coronavírus. Esse sim foi um desafio e tanto. Minha Dissertação de Mestrado teve como tema central as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física, tendo como pano de fundo duas escolas da Rede Municipal de Canoas, sendo uma regular e a outra especial. Foram momentos de muito estudo e aprendizagem com alguns professores e professoras muito competentes.

Diversos estudos foram desenvolvidos nesse período pandêmico (Santos *et al.*, 2021; Silva; Conte, 2022; Silva; Machado; Fonseca, 2021, por exemplo) abordando o tema Educação Física nas aulas remotas, destacando as dificuldades de abordar a disciplina em seu horizonte teórico e prático. Sabe-se que a principal característica da Educação Física, na qual além da caracterização dos conteúdos, é o movimento corporal como disparador para os processos de ensino e de aprendizagem (Silva; Conte, 2022) e, dessa forma, uma grande parcela das atividades envolve um espaço mais amplo, materiais adequados e a movimentação corporal do sujeito para a sua autonomia, para o desenvolvimento das capacidades humanas e para provocações inclusivas do outro. Afinal de contas, a humanidade se faz nas relações de convivência, no encontro, nas práticas colaborativas, na reflexão sobre a ação, na contraposição de ideias e no diálogo participativo, o que ficou limitado no período de confinamento que passamos.

Trazendo esses argumentos, tentando entrelaçá-los e procurando interligá-los ao tema de pesquisa aqui proposto, surgem as seguintes inquietações: A quem interessa nossos questionamentos? Que perguntas merecem ser feitas e quais ainda não foram? As pessoas querem ouvir o que temos a dizer? Os temas empíricos, paradigmas e pesquisas teóricas sobre diversidade humana e inclusão escolar precisam ser lançados? E por quem? Como construir conhecimento para além daquilo que já existe, com novos olhares, questões, visibilidades e interpretações?

Os estudos sobre inclusão escolar e diversidade humana nas práticas de Educação Física são temas muito caros para mim desde a graduação, passando pela pós-graduação, pela dissertação de mestrado e seguirão comigo na pesquisa de

doutorado. Já seriam temas esgotados ou projetos necessários para dar conta das necessidades sentidas na cultura escolar? Hoje, se vê na sociedade, de forma geral, uma séria regressão de direitos já adquiridos pela população. Direitos esses conquistados por duras batalhas e consolidados em políticas públicas, como a Constituição Federal, por exemplo.

A escolha do tema surge a partir da minha própria prática pedagógica na RME e, para além disso, contemplar as questões que ficaram latentes desde a conclusão da Dissertação de Mestrado, ocorrida no ano de 2021. Um percurso permeado de entusiasmo e emoção, que tem provocado a necessidade de aulas mais dinâmicas para que os professores de Educação Física tenham maior engajamento dos estudantes nos momentos de aprendizagem, além de conseguirem detectar com mais facilidade suas dificuldades, potencialidades e capacidades.

A Educação Física inclusiva pode ser compreendida também por imagens que condensam sentidos pedagógicos. Como exemplo, vemos cenas recorrentes no cinema educacional<sup>5</sup> que mostram uma quadra onde estudantes correm, erram, riem e ajustam coletivamente as regras do jogo para que todos participem. Não se trata do corpo eficiente, mas do corpo possível, relacional e pertencente, no qual os estudantes têm diferentes corpos, ritmos e modos de aprender ao compartilhar o mesmo jogo, em roda, ajustando regras e tempos, evidenciando que a inclusão se constrói na interação e não na padronização. Essa imagem simbólica traduz o que esta tese investiga: a quadra como espaço de mediação, ludicidade e produção de vínculos, onde a inclusão se efetiva não por exceção, mas por participação. Nessa perspectiva, o jogo pedagógico não se limita a técnica e passa a operar como linguagem de corpo inteiro, mediando aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais.

A literatura recente tem indicado que a Educação Física inclusiva não pode ser compreendida apenas como a aplicação de técnicas ou adaptações pontuais (Silva, 2021; Silva; Conte, 2022; Silva; Conte, 2023). Embora a adaptação de regras, materiais e tarefas seja frequentemente apontada como estratégia central, estudos demonstram que a efetividade dessas ações depende de fatores mais amplos, como a cultura pedagógica da escola, as concepções docentes sobre corpo e aprendizagem e as condições institucionais que estruturam o trabalho pedagógico. Nesse aspecto, a inclusão é entendida como um processo relacional e contextual, que envolve dimensões pedagógicas, organizacionais e culturais, e não apenas um conjunto de procedimentos didáticos.

Hoje me reconheço como uma professora de Educação Física, mãe, preta, originária de escola pública e agora pesquisadora. Esses pensamentos me tomam e reforçam o meu sentimento de que temos que retornar à sala de aula. E esse retorno se

---

<sup>5</sup> A menção interpretativa à metáfora narrativa da quadra é defendida aqui como espaço de encontro, onde o jogo se transforma em linguagem pedagógica e a diversidade em experiência compartilhada (na dimensão do estar jogando com o outro no mundo existencial). Também se inspira no filme *Extraordinário* (USA, 2017), nele aparecem cenas em que crianças jogam juntas no pátio com um colega que foge ao padrão corporal e social esperado. Assim como no filme *Meu Nome é Rádio* (USA, 2003), onde há cenas em que o personagem com deficiência intelectual participa das práticas esportivas escolares.

torna mais relevante depois de ter sido afetada pelos dilemas do nosso cotidiano, como o isolamento social para a contenção de uma pandemia, que ceifou a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo e no Brasil e um tempo depois a enchente histórica no Rio Grande do Sul. Reingresso para os bancos universitários com a certeza de que tenho a obrigação de sair com outros e novos pensamentos sobre a profissão, sobre outras realidades que se apresentam desde que comecei a lecionar, há treze anos atrás, como forma de retribuição cultural de conhecimentos e compromisso social. O mundo girou mesmo desde lá.

Esta tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas da UNILASALLE, e tem como temática de pesquisa a inclusão e a contextualização de práticas pedagógicas de Educação Física da RME de Canoas/RS. A escrita, de maneira geral, é um caminho investigativo a ser percorrido com parceiros variados e ao mesmo tempo requer esforço e persistência para não desistirmos. Esse caminho envolve o registro da experiência de si em inter-relação, em situação escolar e formativa.

A pesquisa científica é uma *viagem* que educa o corpo e a mente e nos proporciona conhecer outras pessoas, ver outras paisagens, criar laços, desde que saibamos onde queremos chegar com ela. Durante a maior parte de sua existência enquanto disciplina escolar, o que pautou a Educação Física foi a busca pela competição e alto rendimento, resultando em um modelo de ensino excludente, a partir de expectativas de desempenho e perfil físico (Coletivo de Autores, 2012). Estudantes com perfis físicos e motores diferentes do esperado, obesos e, por vezes, meninas, encontravam-se entre alguns dos grupos (biofísicos) mais excluídos. E, é claro, também os estudantes com deficiência. Na realidade, em muitas escolas, as pessoas com deficiência não participavam das aulas de Educação Física, sendo simplesmente dispensadas dessa disciplina<sup>6</sup>.

Graças a novas discussões de metodologias e aprendizagens, esse conceito homogeneizador e excludente deu espaço para o surgimento de diversas formas de se enxergar a realidade da Educação Física Escolar e as questões que envolvem a escola, como um espaço de inclusão e diversidade. Diante das novas configurações sociais, como formar sujeitos e não objetos da sociedade globalizada? De que forma apoiar no desenvolvimento integral do humano para atuar em um mundo permeado pela expansão do capitalismo neoliberal, por problemas ambientais, políticos e sociais e, ao mesmo tempo, numa sociedade de diálogo intercultural e sem fronteiras?

Tais questões provocam e comunicam a transformação e, conseqüentemente, a atualização sociocultural nos sistemas de referência para a construção da identidade dos sujeitos. As características da globalização<sup>7</sup>, compreendida como um processo de

---

<sup>6</sup> Texto amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, que considera o regime de classes especiais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 fev. 2024.

<sup>7</sup> É imperativo que essas questões sejam discutidas em todas as esferas da vida e na educação, visto que a articulação entre globalização, capitalismo e neoliberalismo impõe tensionamentos à educação física escolar, exigindo uma postura crítica por parte dos educadores. Mais do que reproduzir lógicas mercadológicas que neutralizam formas de pensar e agir, a educação física deve se afirmar como um campo de (re)conhecimento à emancipação humana e à transformação social (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2005).

intensificação das relações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas em escala mundial, está intrinsecamente vinculada à expansão do capitalismo em sua fase contemporânea. Segundo Harvey (2005), esse processo é marcado pela compressão do tempo e do espaço, possibilitada pelos avanços tecnológicos e pela financeirização da economia. O neoliberalismo, por sua vez, emerge como uma racionalidade política e econômica que orienta a atuação do Estado e redefine o papel das políticas públicas. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se restringe a um conjunto de políticas econômicas, mas constitui uma forma de governo que transforma sujeitos em empreendedores de si, responsabilizando-os por seu (in)sucesso.

No campo educacional, isso se expressa na valorização de métricas de desempenho, na padronização curricular e na crescente mercantilização da educação. Nesse contexto, a educação passa a ser influenciada por demandas globais de produtividade, eficiência e competitividade, o que repercute diretamente na organização dos sistemas educacionais. Como parte dessa convivência, cabe a nós estudar essas questões no campo escolar – destaque aqui para a disciplina de Educação Física – que é um imperativo relacional para uma nova sociedade.

Contudo, como já abordado antes, em março de 2020, a vida de todos foi assolada pela chegada de um vírus extremamente potente e mortal, chamado de coronavírus (COVID-19)<sup>8</sup>. Vários estabelecimentos espalhados pelo Brasil e pelo mundo foram fechados, para que não houvesse aglomerações. Esse acontecimento afetou profundamente a pesquisa de campo da dissertação que eu estava realizando, já que as escolas no município de Canoas fecharam as portas em 19 de março de 2020, inviabilizando o acesso às aulas presenciais.

É difícil mensurar as consequências dessa pandemia na educação. Ela trouxe à tona coisas que estavam escondidas por trás do dia a dia escolar, como a falta das refeições para muitos estudantes, que só viam na escola assistência para alimentação. Trouxe a exclusão digital e grandes demandas, pois muitos estudantes e suas famílias não tinham acesso à internet, aos computadores e aos *smartphones*. Essa exclusão digital se estendeu também aos professores que precisaram aprender no olho do furacão a reestabelecer o ensino a distância no ensino fundamental, com uma aparelhagem incompatível com o sistema escolhido pela mantenedora, internet que não funcionava na velocidade adequada, além dos gastos pessoais para que esse sistema funcionasse, como a própria internet e luz, que não foram subsidiadas pela mantenedora, e sim pelos seus próprios docentes.

As professoras e professores da RME passaram por momentos de tensão, de aprendizagem e de parceria entre os colegas de escola e inclusive interescolas. Entretanto, o trabalho educativo mesmo prejudicado pela pandemia foi realizado com muita dedicação e carinho, onde a preocupação com aqueles que ficaram distantes das

---

<sup>8</sup> Doença infecciosa que causa problemas respiratórios semelhantes à gripe e sintomas como tosse, febre e, em casos mais graves, dificuldade para respirar. A principal forma de contágio do coronavírus é o contato com uma pessoa infectada, que transmite o vírus por meio de secreção, tosse e espirros. Ele também se propaga quando a pessoa toca em uma superfície ou objeto contaminado e depois nos olhos, nariz ou boca.

aulas virtuais foi visível. Nesse contexto, encontrava-me às vésperas de começar o estudo de campo da dissertação, que não aconteceu. Por questões de encerramento do prazo, foi possível trabalhar somente com a literatura pesquisada e com as entrevistas realizadas com os professores envolvidos, através da plataforma *Google Meet*. Nesse aspecto, a observação das aulas presenciais foi uma parte da pesquisa que ficou extremamente prejudicada, pois ela traria elementos preciosos e esclarecedores da didática utilizada pelos professores e que poderiam complementar o referido estudo.

Nesse tempo em que atuo como professora da RME de Canoas, tenho percebido os constantes desafios, possibilidades e disputas que recaem sobre o trabalho docente e que foram destacados pelos professores participantes da dissertação: dúvidas na seleção dos conhecimentos curriculares, dificuldades na elaboração de um planejamento interdisciplinar, complexo, plural e diverso, efeitos da precarização do trabalho docente, possibilidades de relações com os estudantes e caminhos possíveis para construir experiências críticas e transformadoras através da Educação Física escolar. Com a oportunidade de começar o doutorado nessa renomada instituição e como bolsista da Prefeitura de Canoas, vi a oportunidade de dar continuidade àquela pesquisa, que ficou com questionamentos em aberto, pelo menos para mim.

Sendo assim, ao me candidatar à bolsa de doutorado que a Secretaria Municipal de Educação (SME) oportunizou em março de 2022, trago novamente esse tema tão importante e atual para o campo da Educação Física e da inclusão escolar em permanente (re)construção na práxis educativa. Fazendo uma reflexão acerca do percurso profissional e da minha experiência, algumas questões ainda ficam latentes, a saber: de que forma os professores compreendem os processos de construção do próprio trabalho quando falamos em diferença, inclusão e diversidade? Que contribuições estas discussões podem trazer para a Educação Física escolar? É possível interligar a Educação Física proposta pelos professores às diferentes necessidades dos estudantes frente às dificuldades enfrentadas nas escolas? Destaco aqui o pensamento de Paulo Freire (1996), reforçando que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino e, por essa razão, inscrevo-me para esse novo desafio. A vontade de pesquisar e a escolha resultam da necessidade de aprender mais sobre o assunto, assim como de buscar outras formas de sistematizar e contribuir com as experiências do campo à defesa de uma Educação Física mais humanizada e inclusiva nas escolas.

Portanto, trata-se de uma retomada dos estudos, de maneira atualizada, planejada e embasada. A escola, enquanto espaço de convivência democrática e plural, orientada por intencionalidades político-pedagógicas, torna-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de toda uma comunidade. Giroux (1997, p. 25) afirma que em um mundo tradicionalista, as escolas seriam simplesmente locais de instrução, mas, ignora-se que as escolas “são também locais políticos e culturais”.

A relevância social desta pesquisa reside na investigação das relações culturais de inclusão e diversidade dentro da comunidade escolar do município de Canoas. Destaca-se a importância das práticas educativas para promover uma aprendizagem inclusiva entre os estudantes, garantindo assim que seus direitos, conforme

estabelecidos nos documentos oficiais, sejam devidamente assegurados durante esta etapa crucial de escolarização. Além disso, busca-se valorizar o protagonismo dos professores e estudantes nas práticas corporais e socioemocionais que a Educação Física proporciona, em sua abordagem teórica e prática. Para isso, faz-se necessário um processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, oportunizando espaços de discussão dessas reflexões e por fim perceber suas contribuições.

No meio acadêmico, a pesquisa é um processo de construção sempre inacabado, ainda mais quando a pesquisa se refere à prática escolar, pois ela é viva e muda constantemente, assim como os sujeitos são diferentes em suas visões no campo da cultura. O olhar para a prática pedagógica, de maneira geral - e no caso desta Tese a prática pedagógica inclusiva – merecem destaque na pesquisa científica.

Esta tese está organizada em formato de capítulos e subcapítulos divididos em seis temas principais, englobando: a fundamentação teórica e a proposta de investigação. No primeiro e segundo blocos de estudos estão o delineamento da pesquisa e a fundamentação teórica envolvendo: (1) Principais conceitos da Educação Física, abordagens de práticas de Educação Física inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e (2) uma revisão sistemática de mapeamento do tema. No capítulo três, abordo a produção científica e suas implicações, com subtítulos explicativos. A proposta de investigação, tema do capítulo quatro, está dividida em um campo exploratório envolvendo debates sobre as estratégias de Educação Física inclusiva nas experiências de professores em atuação: uma experiência de campo voltada ao fator humano no trabalho de Educação Física e na dinâmica escolar que produza sinergias coletivas de intervenção no cotidiano profissional.

O capítulo cinco é dedicado aos protagonistas – locais e pessoas – que compõem esta pesquisa, com dados importantes e explicativos que descrevem o ambiente e como é o dia a dia dos docentes. Já o capítulo seis aborda a análise dos achados e cruzamentos com a literatura pesquisada. Logo após, configura-se as considerações transitórias e as referências que compuseram essa construção.

Mesmo que não se chegue a um consenso sobre os desdobramentos da inclusão escolar, abre-se uma outra oportunidade para o (re)conhecimento e a valorização das diferenças nas práticas educativas (Freire, 1996), problematizando outras questões que acabam envolvendo o tema, entre elas as questões sociais, as culturais e as políticas educacionais que, de uma ou outra forma, seriam consideradas “resolvidas”, ou nem seriam vistas como questões a serem debatidas porque já consensuadas.

## 1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, realizamos a aproximação do problema de pesquisa, apresentando a Rede Municipal de Ensino de Canoas e sua organização em relação à Educação e a Educação Física Inclusiva.

### 1.1 De onde falamos? A Rede Municipal de Ensino de Canoas em tela

O Município de Canoas foi criado em 27 de junho de 1939 pelo Decreto Estadual nº 7839. Edgar Braga da Fontoura foi o primeiro prefeito e o município contava com 40.128 habitantes. Pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, desde 1973, é sede de grandes empresas nacionais e multinacionais, além de representantes nos ramos de gás, metalmeccânico e elétrico. Canoas, no setor de serviços, oferece um comércio diversificado através da organização de polígonos comerciais e industriais.

Observa-se um crescimento considerável em sua expansão, possuindo a população estimada em 2022 de 347.657 habitantes<sup>9</sup>, sendo a terceira cidade com maior população do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e terceiro maior colégio eleitoral gaúcho, com 258.232 eleitores divididos em 165 zonas eleitorais, segundo dados do Tribunal Regional Eleitoral do RS<sup>10</sup>. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 95,9%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 454 de 497. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 4.637 de 5.570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,5 e para os anos finais era de 4,8. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 346 e 301 de 497. Por sua vez, na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 2.714 e 2.559 de 5.570.

O Município integrou-se ainda a programas do Ministério de Educação, que apoiam os sistemas de ensino na viabilização de políticas educacionais inclusivas, dentre eles, destacam-se: a implementação das SRM, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização dos alunos que estejam registrados no Censo Escolar (Canoas, 2012). A SME é responsável pela administração da Educação no Município de Canoas, que se alicerça no Conselho Municipal de Educação (CME)<sup>11</sup> e o Plano Municipal de Educação (PME)<sup>12</sup>. O CME é um órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino. Tem dotação orçamentária própria, que assegura o funcionamento e autonomia administrativa para agir e decidir em conformidade com as funções e atribuições conferidas pelas legislações federal, estadual e municipal. O CME é composto

<sup>9</sup> Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>. Acesso em: 05 dez. 2023.

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.tre-rs.jus.br/eleicoes/estatisticas/resumos-estatisticos/eleicoes-2022>. Acesso em: 04 fev. 2026

<sup>11</sup> Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/> Acesso em: 06 dez.2023.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/> Acesso em: 06 dez. 2023.

por três comissões permanentes: Comissão de Educação Infantil, Comissão de Ensino Fundamental e Modalidades e Comissão de Legislação e Normas. O CME, em seu artigo 1º, fala sobre a normatização da oferta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal do Ensino de Canoas.

A Lei nº 5021, de 09 de novembro de 2005, institui o Sistema Municipal de Ensino de Canoas, estabelecendo, no seu artigo 5º, os princípios que serão base para que o ensino seja ministrado. Cabe um destaque aos incisos II e XIII, respectivamente:

II - A escola como um espaço público, inclusivo, promotor da cidadania, com liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] XIII - garantia do processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais, bem como daqueles em situação de risco social. (Canoas, 2005, p. 3-4).

Observa-se que os incisos supracitados e estabelecidos pela Lei municipal como princípio para a educação estão em consonância com os artigos 205º, da Constituição Federal (CF) que institui a Educação como direito de todos e o Art. 206º da CF (Brasil, 1988), que determina que o ensino será ministrado em *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*. No mesmo documento, o artigo 8º, inciso III, afirma que é dever do município a educação escolar pública, assegurando o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino através de programas de apoio específicos” (Canoas, 2005, p. 5). E, no Art. 19, estabelece que a educação especial será ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, sendo esta definida como uma modalidade de educação escolar, assegurando, no parágrafo 1º - “haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da Educação Especial específicas” (Canoas, 2005, p. 7).

Em 16 de julho de 2008, é estabelecida a Resolução nº 06 do CME<sup>13</sup>, que estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Canoas, e traz condições e indicadores mínimos, como recursos humanos, físicos e pedagógicos apropriados, com o objetivo de assegurar um padrão de qualidade na educação deste município. Dentre o rol de normas, destaco que o artigo 3º inciso XI determina a *adequação de todos os espaços às pessoas com deficiências, em atendimento à legislação vigente e orientações da mantenedora*. Na mesma Resolução, os incisos do artigo 4º dispõem sobre os pressupostos a que os estabelecimentos de ensino devem obedecer, dentre eles:

§ 2º - O prédio deve dispor, no mínimo, de: I – salas de aula em número suficiente para atender ao alunado, obedecendo à proporção de 1,20m<sup>2</sup> por aluno em cada sala, descontando a distância de 2m do quadro até a primeira fileira de mesas. Para a organização das turmas, deve-se levar em conta o projeto pedagógico, as modalidades que oferta e a localização da escola. Recomenda-se que o número de alunos, por turma, observe o seguinte: a) 1º ano: até 20 alunos; b) 2º ano: até 25 alunos; c) 3º e 4º anos: até 30 alunos; d) do 5º até o 9º ano: até 35 alunos. § 3º - A escola de Ensino Fundamental deve garantir acessibilidade às pessoas com

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

deficiências, em seus ambientes externos e internos. § 4º - O estabelecimento de ensino deve estar provido de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de mobiliário adequado às pessoas com deficiências. (Canoas, 2007, p. 2).

Em 14 de dezembro de 2009, é promulgado o Decreto nº 1.243 (Canoas, 2009), o qual cria o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), com o objetivo de proporcionar o AEE gratuito aos educandos público-alvo da Educação Especial, preferencialmente, os matriculados na RME e proporcionar formação aos professores do AEE e Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar. No período em que o CEIA foi criado, estava vinculado à extinta Unidade de Inclusão da Diretoria de Educação Continuada e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação. Atualmente, vincula-se à Diretoria de Educação Inclusiva (DEIN) da SME.

Em setembro de 2012, justificando-se pela necessidade de adequação ao documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as legislações vigentes do CNE, o município de Canoas aprovou a Resolução 15<sup>14</sup> do CME como diretriz da Educação Especial. A Resolução estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. A RME de Canoas, através de sua resolução 015/2012, define como público-alvo da Educação Especial crianças e jovens com deficiência física, sensorial e intelectual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. A estes educandos, é garantido um conjunto de normas e adaptações para o atendimento de suas necessidades, potencializando assim seu processo de escolarização.

A resolução 15 estabelece a oferta do AEE preferencialmente nas SRM das escolas dos educandos (Canoas, 2012). No artigo 4º, há as orientações sobre a garantia de as matrículas aos educandos da Educação Especial serem no ensino regular, de preferência, em escolas próximas às suas residências, e, no caso de o estudante habitar um local distante da escola, a prefeitura garantirá o transporte escolar gratuito. Nesse mesmo artigo, há a indicação da obrigatoriedade de um parecer pedagógico para o educando ter acesso aos serviços do AEE e adaptação curricular através da elaboração de um plano de metas, de acordo com as especificidades de cada aluno.

O artigo 7º prevê que auxiliares de turmas inclusivas serão disponibilizados às instituições de ensino, por responsabilidade da mantenedora, estabelecendo que aqueles tenham formação de nível médio- magistério, podendo ser estagiários, estudantes de cursos de licenciatura. Outros aspectos também são abordados na Resolução, como avaliação dos educandos, terminalidade específica, número de alunos com deficiências, transtornos globais e altas/habilidades por turma do ensino fundamental, flexibilização curricular e acessibilidade. É importante, nesse momento, pensar sobre a Resolução 15, citada acima. Nela diz que é garantido – uma palavra potente – o processo de escolarização através de um conjunto de normas e adequações.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

Entretanto, isso seria uma garantia de inclusão, acessibilidade e aprendizagem? Conforme o que vemos nas escolas, podemos entender que o estudante regular é o centro das atenções da instituição. Para os estudantes de inclusão ou na escola especial, o que vemos é um currículo adaptado, normalmente a partir dos rótulos, pareceres e diagnósticos médicos. Essa metodologia poderia gerar, de alguma maneira, a exclusão de estudantes, pois podemos depreender que somente com a adaptação do currículo a inclusão está em conformidade com as políticas públicas municipais.

Pensando além delas – as políticas públicas -, que são o resultado, conforme Guebert (2007, p. 82), “da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade”, é possível notar que as políticas públicas se estabelecem em uma luta por interesses e poder, estando inseridas num contexto político e econômico. O PME 2015/2025 se constituiu a partir da sanção do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>15</sup>, em 25 de junho de 2014, pela presidenta Dilma Rousseff, com o mesmo texto aprovado no último dia 3 de junho pela Câmara dos Deputados. Sem vetos presidenciais, a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), define metas e estabelece estratégias à educação nacional para o próximo decênio, sendo estruturada em doze artigos e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização e de seus objetivos. O PNE é uma estratégia para que se alcancem diversas metas e estratégias até o ano de 2024. Os dados sobre as metas 2<sup>16</sup> (Ensino Fundamental) e metas 4<sup>17</sup> (Inclusão) que abrangem o Estado do RS e, especialmente, o município de Canoas, que é a área de interesse dessa tese, estão resumidos nas figuras a seguir.

Figura 1 - Representação da meta (2) prevista e situação atual sobre o Ensino Fundamental em Canoas/RS



Fonte: SIMEC, 2023<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 04 fev. 2026.

<sup>16</sup> Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 04 fev. 2026.

<sup>17</sup> Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 04 fev. 2026.

<sup>18</sup> Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 04 fev. 2026.

Figura 2 - Representação da meta (4) prevista e situação atual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta as escolas de Canoas/RS



Fonte: SIMEC, 2023<sup>19</sup>.

Figura 3 - Representação da meta (4) prevista e situação atual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica



Fonte: SIMEC, 2023<sup>20</sup>.

A elaboração do PME contou com a liderança da SME e envolveu profissionais da rede municipal, estadual e privada. A construção do PME teve como ponto de partida a elaboração de um amplo diagnóstico acerca da realidade do município. Os resultados desse diagnóstico estabeleceram a base para a discussão das estratégias para cada meta do PME, bem como para a definição dos objetivos a serem atingidos e das consequentes metas e ações a serem propostas no campo da política educacional (Canoas, 2015).

Quanto aos espaços de conhecimento, de educação e de produção de subjetividades – as escolas –, o município apresenta a configuração exibida a seguir, em forma de tabela, na qual podemos visualizar a quantidade de estudantes de ensino da Educação Básica, divididos por rede: Municipal, Estadual, Federal e Privada.

<sup>19</sup> Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 04 fev. 2026.

<sup>20</sup> Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 04 fev. 2026.

Tabela 1- Quantidade de estudantes de ensino da Educação Básica

Rede	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Ed. Infantil	0	0	5.498	1.939	7.437
Anos Iniciais	0	4.329	15.035	5.435	24.799
Anos Finais	0	4.204	11.626	6.552	22.382
Ensino Médio	284	10.378	0	3.567	14.229
EJA	54	953	1.670	351	3.028
Ed. Especial	11	871	2.818	507	4.207

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do *site*<sup>21</sup>

Ao analisar os dados da tabela, é possível observar pela tabela acima que o número de estudantes na educação especial se aglomera na faixa das escolas municipais, que concentra sua atuação na educação básica.

Segundo o estudo de Rodrigues (2022), houve um aumento considerável de matrículas nas redes públicas e privadas de estudantes na Educação Especial, justificado por uma rede de programas ministeriais, na forma de um conjunto articulado, envolvendo a formação continuada de professores, a assistência social, a acessibilidade, o acesso ao ensino superior e a implementação de serviços de apoio. Dentre os programas ministeriais, destacam-se dois que passaram a ter importância estrutural na gestão, pois envolvem a formação e sensibilização – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – e a implementação dos apoios que passavam a ter uma dimensão prioritária – Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O município de Canoas possui uma divisão territorial por quadrantes e conta com um total de 44 escolas de Ensino Fundamental, distribuídas nesses quadrantes. Essa divisão foi estabelecida com base na proximidade e nas construções comunitárias e sociais que se formaram ao longo da história do município.

Figura 4 - Divisão Territorial de Canoas/RS



Fonte: Canoas (*online*)<sup>22</sup>.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e às omissões e exclusões escolares (algumas preconceituosas em relação ao aprendizado do que o outro é capaz

<sup>21</sup> Link: <https://qedu.org.br/municipio/4304606-canoas/censo-escolar>. Acesso em: 13 dez. 2023.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/sobre-canoas/> Acesso em: 04 fev. 2026.

de aprender). São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Por ser um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino precisam construir currículos, e as escolas elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Seguindo essas orientações, a SME do município de Canoas criou, em 2018, o Referencial Curricular de Canoas (RCC). Esse processo envolveu a participação colaborativa dos professores da RME de Canoas. Esse documento define as competências e capacidades a serem desenvolvidas no componente curricular de Educação Física, de acordo com o quadro 4.

Quadro 1 - Competências de Educação Física

Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
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.
Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
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.
Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: RCC (Canoas, 2018).

Neste documento, não há, nas recomendações para a disciplina de Educação Física, nenhuma especificidade e regulamentação sobre a educação especial e inclusiva. Ainda, podemos deduzir que se o professor não incluir as diferenças e rearranjos socioculturais em seus planos de trabalho por iniciativa própria terá dificuldades em trabalhar, de acordo com o universo plural e diverso dos conteúdos.

Ao delinear o contexto histórico, demográfico e normativo do município de Canoas, este capítulo evidenciou a trajetória de construção de políticas educacionais inclusivas, ancoradas em princípios constitucionais e municipais que visam promover a equidade no acesso e permanência escolar, particularmente para estudantes com

deficiências e diversidades humanas. Contudo, as análises aqui empreendidas revelaram persistentes desafios na efetivação dessas diretrizes, onde adaptações curriculares e estruturas de apoio, embora garantidas em resoluções como a nº 15/2012 do CME, frequentemente reproduzem lógicas excludentes baseadas em rótulos médicos (laudos). Tais análises distanciam-se de uma Educação Física escolar transformadora, como preconizada por Freire (1996), na Pedagogia da Autonomia, que enfatiza o diálogo e a criticidade como caminhos para a superação de opressões e das possibilidades de aprender com as diferenças e não com as igualdades. Sabemos que o referido patrono da educação brasileira não aborda especificamente a Educação Física escolar em suas obras, contudo, nos apropriamos de suas pedagogias nesta Tese. Sustentando a ideia de uma educação transformadora, Mantoan (2006) advoga na defesa de uma inclusão radical que valorize a heterogeneidade como essência da aprendizagem coletiva.

Essa reflexão preliminar pavimenta o caminho para os capítulos subsequentes, nos quais se aprofundou a análise das práticas pedagógicas na Educação Física, interrogando como elas podem fomentar não apenas a acessibilidade, mas a plena participação e o reconhecimento da diversidade como força motriz da educação emancipatória.

## 2 SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO AO DISCUTIR A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA?

*Na aula de Educação Física, o barulho da quadra não é bagunça. É o som das infâncias sendo vividas em tempo real. É o riso que nasce quando o medo dá lugar à coragem, o grito de quem realiza o primeiro gol, é a confiança exacerbada daquele que jogou fora seus receios (autoria própria).*

Historicamente, a educação tem sido moldada como uma forma de reprodução das estruturas sociais vigentes, perpetuando um modelo econômico que prioriza a divisão de classes e atende aos interesses da classe dominante (Castellani Filho, 1991). Vivemos em uma sociedade dividida em classes e a educação é estruturada para atender à classe dominante. Nesse contexto, a Educação Física acaba por reproduzir esses interesses, contribuindo para a conservação do modelo vigente e alienando os sujeitos, preparando-os exclusivamente para o mercado de trabalho e perpetuando a lógica do capital.

Nesse contexto, a Educação Física escolar emerge como um campo que, frequentemente, reforça esses mecanismos, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho e alienando-os de sua potencialidade crítica, conforme criticado por autores como Valter Bracht (1993) e Carmen Lucia Soares (2007). Marginalizada no currículo escolar, a disciplina é por vezes reduzida a uma atividade lúdica ou recreativa, mas carrega contradições inerentes, como a busca pela perfeição corporal alinhada a tendências hegemônicas, que excluem diversidades (Darido, 2003).

Este capítulo delinea um breve histórico da Educação Física escolar, contextualiza o lócus da pesquisa e articula as bases nacionais com as especificidades locais, correlacionando-as às normativas federais, estaduais e municipais sobre inclusão escolar no âmbito da Educação Física. Alinhando-se a perspectivas críticas, como as de Paulo Freire (1996), que concebe a educação como prática libertadora, e Maria Teresa Mantoan (2006), que defende a inclusão como reconhecimento da heterogeneidade, busca-se enfatizar o potencial da Educação Física para fomentar a diversidade humana e superar exclusões.

### 2.1 Breve Histórico da Educação Física

Ao longo da história, a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas tem representado uma barreira significativa a ser superada. No entanto, a busca por soluções criativas e inclusivas no ambiente escolar, especialmente no campo da Educação Física, abre caminhos para melhorias nas múltiplas capacidades dos estudantes (corporais, motoras, cognitivas, oralidade, afetivas, relacionais, sociais) e pode proporcionar vantagens significativas no trabalho colaborativo entre professores. A Unesco (1994) aponta, como fonte de mudança da sociedade, a educação inclusiva, que implica processos dinâmicos adequados a cada cultura e contexto, promovendo o direito universal à educação de qualidade para todos.

A dificuldade de legitimação da Educação Física está inserida desde a história da educação brasileira e compreender esta história permite identificar melhor as razões pelas quais há uma desvalorização da área. Para compreender todo esse processo, é preciso primeiramente compreender como se deu a constituição da Educação Física e, para isso, vamos recorrer a autores clássicos para nos auxiliar, dentre eles: Lino Castellani Filho; Valter Bracht; Carmen Lucia Soares; Silvio Gamboa; Elenor Kunz; Paulo Ghiraldelli Junior; Suraya Darido, entre outros.

No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma de cultura de jogos, ginástica, dança e equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Segundo o Coletivo de Autores (2012), esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período. Esse tempo e espaço se constitui em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista – onde os exercícios físicos terão um papel de destaque. Para essa nova sociedade, tornava-se necessário *construir* um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. Portanto, a força física se transformava em força de trabalho e era vendida como uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer ao mercado (Coletivo de Autores, 2012).

Abaixo, elaboramos um mapa mental com as principais informações sobre o início da Educação Física escolar.

Imagem 1 – Síntese da Educação Física nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora, no site IA ChatGPT<sup>23</sup>, baseado em Coletivo de Autores (2012).

<sup>23</sup> Vale destacar que o papel do professor com a Inteligência Artificial (IA) vai além da motivação aos saberes digitais, visto que ele não é apenas um usuário, mas um intelectual crítico e agente de formação científica básica nesse campo. O documento *IA na Educação Básica* indica caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas, articulando letramento computacional, digital e midiático-informacional para orientar a implementação curricular e as práticas pedagógicas (Brasil, 2026).

A Educação Física no Brasil, no século XIX, era elemento de importância para a formação de indivíduos fortes e saudáveis que iriam contribuir para o desenvolvimento do país, saindo assim da condição de colônia portuguesa para construir seu modo de vida. As instituições militares garantiam a manutenção da ordem para se chegar ao progresso. Isso leva a entender que a Educação Física é a Educação do Físico, mas nesta mesma compreensão há outra influência, a dos médicos, ou seja, “calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se na tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social” (Castellani Filho, 1991, p. 39).

Os higienistas atribuíram à Educação Física a função de formar corpos saudáveis, dóceis, robustos e harmoniosos em oposição ao corpo flácido e doentio do indivíduo colonial, mas que acabou contribuindo para que este modelo representasse uma classe e uma raça, acentuando preconceitos e o racismo. “A família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se nesse movimento, sinônimo histórico de família burguesa” (Castellani Filho, 1991, p. 42).

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos métodos ginásticos e da instituição militar. Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática e se dividia em educação do físico e da mente, fato este que contribui para não a diferenciar da instrução física militar (Castellani Filho, 1991).

Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. O militarismo possuía a prática de exercícios sistematizados e a educação do corpo servia à promoção de saúde por meio de hábitos higiênicos, desenvolvimento da força, além de ser baseada no patriotismo exaltado. Sendo assim, denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, proclamando-os profissionais competentes para redefinir os padrões da nova família brasileira baseados na conduta física, moral e intelectual (Castellani Filho, 1991).

Ambas as concepções, higienista e militarista, consideravam a Educação Física como uma disciplina essencialmente prática, de excitação física, que não necessitava de fundamentação teórica para lhe dar suporte. Conforme a perspectiva de Soares (2007), com o passar do tempo, as massas começaram a tomar consciência de classe, o que acabou atingindo a burguesia. O fato exigiu o aperfeiçoamento urbano de forma mais sistemática, cuidando da vida dos indivíduos. As classes dominantes queriam garantir a saúde e uma educação higiênica aos pobres por afirmarem que estes possuíam muitos vícios e eram imorais. É nesse discurso que a Educação Física se torna capaz de promover uma assepsia social.

Ainda no continente Europeu, no início do século XIX, surgem as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominados *Métodos Ginásticos* (Coletivo de Autores, 2012, p. 52). Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional e uma das razões para a sua existência. As aulas de

Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

Corroborando com essa discussão Castellani Filho (1991), ao manifestar que a Educação Física se tornou, mais tarde, componente do currículo da escola primária e secundária. A Associação Brasileira de Educação queria averiguar os métodos de Educação Física e enquanto não fosse criado o método nacional de Educação Física a ser ensinado em todas as instituições de ensino ficaria adotado o método francês, sendo que tal método consistia em exercícios ginásticos.

Surge uma sensível mudança no papel da Educação Física, que além de se preocupar com a eugenia da raça brasileira - voltada para os princípios da Segurança Nacional, em que o cidadão deveria cumprir seu dever de defender a pátria frente aos perigos internos, conflito que desestruturou a ordem política econômica levando a perigos externos de um conflito a nível mundial – visava também assegurar a industrialização com mão de obra adestrada. Cabia à Educação Física “cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do Homem brasileiro” (Castellani Filho, 1991, p. 81).

Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física<sup>24</sup>. Para tanto, os objetivos da Educação Física estavam inculcados na industrialização e a utilização das horas de folga com diversão para reparar os danos e ter mais energia, assumindo importância como meio de “transformação do indivíduo, em cidadão útil à coletividade” (Castellani Filho, 1991, p. 98).

Contudo, as inspirações liberalistas deram lugar a uma tendência tecnicista, sendo esta, embasada na formação técnico profissionalizante, compondo o quadro de teorias despidas de criticidade, visando adequar o plano educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se inseria no Brasil, pautado nos princípios do capital (Castellani Filho, 1991). Na concepção liberal, o estudante é o fim da educação, enquanto na tendência tecnocrática este é o instrumento da educação. Não se trata da constituição humana e cidadã, mas da construção da força de trabalho por meio da qualificação técnica.

O esporte surge como conteúdo da Educação Física como estratégia de governo, na medida em que esta atuaria na promoção do país por meio do êxito em competições (Darido, 2003). O governo queria promover através do esporte, a política de pão e circo, no sentido de calar os jovens desviando sua atenção das questões sócio-políticas, algo que perdura ao longo da história brasileira. Em troca do bom comportamento através do silêncio, os jovens ganhariam algumas recompensas, e estas estavam ligadas ao esporte.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Cria%2C%20na%20Universidade%20do,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Desportos>. Acesso em: 14 fev. 2024.

A influência do esporte se tornou tão grande na escola que, como afirma o Coletivo de Autores (2012), o esporte passou a ser esporte na escola e não da escola. Nesse contexto, o professor se tornou um treinador.

Todavia, a Educação Física estava voltada para o rendimento e, por consequência, a seleção dos mais habilidosos, os demais eram excluídos das atividades e equipes. Mais tarde, com as ciências sociais e humanas implantadas na área da Educação Física, surgiu uma crítica ao paradigma da aptidão física, dando enfoque a um movimento renovador na Educação Física brasileira. “O desconhecimento da história da Educação Física fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica dela e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física”. (Bracht, 1993, p. 77).

O argumento de Bracht (1993) aponta que o desafio marcante da Educação Física é se legitimar na escola, porém, fora de uma concepção crítica, a promoção da saúde física e mental ainda é uma tentativa conservadora de legitimar a Educação Física na escola. É notório verificar que nem assim se assegurará, visto o crescimento da oferta e conseqüentemente consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola, tratando aqui das escolinhas de iniciação esportiva, academias, enfim, que permitem o acesso a atividades físicas, sem depender da Educação Física escolar.

A competição, por exemplo, que é eixo do capitalismo, é entendida nessa teoria como elemento natural do desenvolvimento da sociedade. Os mais aptos vencem e isso contribui para melhorar a raça e o desempenho. A eugenia servia para explicar o domínio da classe dominante, em que as evidências apontadas pela ciência eram observáveis. A explicação da sociedade passa a ser as bases biológicas e a humanidade e suas práticas sociais se limitam a essa ciência. A Educação Física influenciada pelo liberalismo e positivismo passou a se organizar seguindo normas, hierarquia e disciplina. Primeiro aderiu suas regras aos esportes, “permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço” (Soares, 2007, p. 50).

Segundo Bracht (1993), há uma flutuação das subáreas das ciências naturais (fisiologia, medicina) às ciências humanas (pedagogia, sociologia, filosofia). Gamboa (2007) denomina essas flutuações de colonialismo das ciências mães, uma vez que se aplicam os métodos e teorias dessas ciências mães. A Educação Física está encontrando novos campos em que se justificam os fenômenos na ação concreta e prática do movimento, da motricidade humana e da cultura corporal.

Por tratar de fenômenos físicos e humanos não pode a Educação Física se enquadrar apenas nas ciências físicas, sendo necessário encontrar uma nova categoria para justificar as especificidades desse novo campo epistemológico. Para Gamboa (2007), a Educação Física se encontra em um *lócus* privilegiado do processo educativo por abordar as situações que constitui e desenvolve o ser humano em sua globalidade, a partir das condições naturais e socioculturais que se inter-relacionam.

Paralelamente, Kunz (2006) aborda que a didática comunicativa fundamenta a função do esclarecimento e da prevalência de racionalidade comunicativa, na qual se

desenvolvem ações comunicativas, ou intenções simbolicamente mediadas. A estrutura básica deve estar apoiada em pressupostos teóricos com base em critérios de uma ciência humana e social, formando alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo. A emancipação é entendida como o processo de uso da racionalidade crítica e todo o seu agir social, cultural e esportivo, desenvolvidos pela educação.

Uma maneira de “organizar” historicamente a Educação Física é a estruturação pelo que ficou denominado de “tendências”. Estas tendências representavam um certo modelo hegemônico em determinado período histórico e em última análise significaria um instantâneo do estado da arte da área em sua manifestação escolar. A seguir, como forma de abordar as concepções pedagógicas desenvolvidas na Educação Física de forma abreviada, utilizaremos a definição dos autores Ghiraldelli Júnior (2003) e Darido (2003), ilustrado no quadro 1:

Quadro 2: Tendências da Educação Física Brasileira

Educação Física Higienista	Busca resolver os problemas da saúde pública pela educação na medida em que pretende disciplinar os hábitos das pessoas e as afastarem das práticas que prejudicam a saúde e a moral. Busca livrar as pessoas das doenças e dos vícios preocupando-se com a formação de corpos sadios e fortes dispostos a ação.
Educação Física Militarista	Não se pode confundir com a Militar, pois não se restringe apenas ao preparo do físico. Por meio da Educação Física, busca formar indivíduos capazes de suportar guerra. Possui o espírito de nacionalismo preparado para defender a pátria. O papel da Educação Física é de colaboração no processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da depuração da raça.
Educação Física Pedagogicista	Encara a Educação Física como uma prática educativa, em que a educação do movimento é capaz de promover a educação integral.
Educação Física Competitivista	É caracterizada pela competição e a superação individual em que o atleta é considerado herói. A educação física se restringe ao desporto de alto nível, vinculada ao treinamento e ao rendimento. Nessa tendência o desporto seria capaz de aumentar o rendimento também educacional e trazer medalhas olímpicas ao país.
Educação Física Popular	Está ligada a ludicidade e cooperação. Compreende que a educação dos trabalhadores está organizada para o confronto imposto pela luta de classes, com o objetivo de construir uma sociedade democrática.
Tendência Desenvolvimentista	Está estruturada na aprendizagem e no desenvolvimento motor. O objetivo da Educação Física é trabalhar as habilidades e capacidades motoras, oferecendo experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento da criança, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. Porém, nesta tendência não existe preocupação com a reflexão, com alfabetização e com a transformação, embora estas possam ocorrer como consequência.
A Tendência Construtivista Interacionista	É apresentada como uma proposta metodológica que se opõem as linhas de Educação Física escolar anteriores que buscavam o desempenho máximo de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais e as experiências dos alunos, visando selecionar os mais habilidosos para competição. No Construtivismo Interacionismo a intenção é a construção do

	conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, onde o conhecer é um processo constante de reorganização. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, mas deve estar claro quais serão as consequências do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. As habilidades motoras devem ser desenvolvidas num contexto de jogos e brincadeiras.
Tendência da Psicomotricidade	Condiciona todos os aprendizados escolares. Leva a criança a tomar a consciência de seu corpo, coordenação motora, equilíbrio, lateralidade. A Educação Física tem como objeto aperfeiçoar ou normalizar o comportamento geral da criança e favorecer a sua integração social, possibilitando as crianças condições para exporem suas dificuldades e ajuda-las a superar.
Tendência de Aptidão Física e Saúde	Busca contribuir para a melhoria da saúde, para a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, a Educação Física Escolar tem por objetivo criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício. Não basta que o aluno domine técnicas ou regras, mas saiba também como realizar essas atividades com segurança e eficiência. Segundo Darido (2003), essa tendência mostra-se preocupada com o condicionamento físico do aluno, com um fim biológico tendo conhecimento da fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia. Dessa forma a Educação Física escolar abrange a saúde envolvendo a frequência cardíaca, respiração e alimentação no preparo físico.
O que tem em comum entre elas é a visão de Educação Física com a finalidade da manutenção da saúde individual, presa ao lema “mente sã e corpo são”.	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Darido (2003) e Ghiraldelli Júnior (2003).

A partir de movimentos renovadores do ensino da Educação Física – Educação Física Humanista, entendemos que a Educação Física escolar começa a se desenvolver com novos olhares e contextos. O uso de diferentes formas de expressão da linguagem, a reflexão crítica, a valorização da diversidade de saberes, a igualdade de oportunidades, a inclusão, o respeito às diferenças e a apreciação da expressão corporal representam ideias-chave e novas perspectivas para a disciplina.

Nesse sentido, a Educação Física passa a ser compreendida não mais como uma prática voltada exclusivamente ao desenvolvimento físico ou à aptidão corporal, mas como um componente curricular responsável pela mediação pedagógica da cultura corporal. Segundo Almeida e Martinelli (2026), essa inflexão teórica se materializa, sobretudo, na concepção crítico-superadora, que redefine o objeto de ensino da área ao incorporar práticas como jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes enquanto produções sociais carregadas de significados históricos, políticos e culturais. Tal concepção rompe com o reducionismo prático e propõe a articulação entre atividade corporal e reflexão teórica, oportunizando aos estudantes a compreensão das contradições que permeiam a sociedade capitalista.

A Educação Física começa a ser vista como prática de linguagem corporal, integrando conhecimentos específicos sobre o movimento em todas as suas dimensões. O desenvolvimento da Educação Física como componente curricular possui a carga das estruturas macrosociais. Assim, a Educação Física escolar desenvolveu-se a partir de um caráter instrumental, no qual o modelo de corpo forte e

sadio foi articulado em função da sociedade e do regime capitalista emergente no século XIX (Souza; Pich, 2013).

Outro papel que a Educação Física possui é o da educação para a saúde. Segundo Mantovani *et al* (2024), a Educação Física escolar pode ter um papel importante na educação em saúde, abordando conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos educandos, para a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre a saúde individual, coletiva e sobre o impacto no contexto da sua constituição. A Educação Física pode atuar como formadora e multiplicadora de conhecimento e saber, introduzindo e incluindo o estudante na cultura corporal de movimento, entendendo-a como forma de linguagem de uma civilização, da humanização, assim como propor reflexões acerca dos aspectos sociais da saúde, relacionando aos conteúdos inerentes ao componente curricular (Mantovani *et al*, 2024).

Os autores supracitados destacam que para haver avanços nesse quadro, é preciso que as pesquisas desenvolvidas se aproximem da realidade escolar, propondo e analisando práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da escola, nas quais professores e professoras sejam reconhecidos como protagonistas de sua arte (Mantovani *et al.*, 2024). Ao pesquisar sobre a história da Educação Física e tecendo um panorama sobre a disciplina e a educação escolar inclusiva, é imperativo que tracemos uma ponte entre o aspecto histórico da Educação Física e da inclusão. Para isso, posicionamos nossas lentes nos autores Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008), Pessoti (1984) e Silva (1987), Chicon e Sá (2012), que nos ajudam a pensar sobre como se desenvolveu as concepções, principais tendências e práticas desenvolvidas ao longo da história, voltadas para a educação escolar.

Nos primórdios da civilização, segundo Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008), nada é possível afirmar sobre como essas pessoas eram tratadas. Situações hipotéticas são elaboradas acerca de suas vidas, através de registros em cavernas descobertas por arqueólogos. No entanto, é possível observar que, seja pelos dedos amputados, notados nos desenhos das cavernas habitadas, seja pelo exemplo da incrível calosidade óssea com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna, tivemos pessoas deficientes que sobreviveram por anos no período da Pré-História.

Pessoti (1984) e Silva (1987) descrevem que as crianças com deficiência (nas cidades de Esparta e Roma) eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Entre os astecas, havia instalações separadas onde expunham homens e mulheres *defeituosos*, *deformados*, retardados, albinos, dentre outros. Essas pessoas eram ridicularizadas por aqueles que as observavam. Os incas acreditavam que eram maus espíritos vingativos e enfurecidos que dominavam as PCD. Os egípcios também acreditavam em maus espíritos e pecados trazidos de vidas anteriores para explicar as doenças graves e as deficiências, como um *castigo divino*. Os hebreus tinham a crença de que as doenças crônicas, as deficiências (físicas e mentais) ou qualquer deformação por menor que fosse indicavam impureza ou

pecado. Os gregos aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita. Os orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais foram muito utilizados nos séculos XVII e XVIII para a guarda dos deficientes intelectuais, dos surdos e dos cegos. Conforme Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008, p. 18), experiências positivas começaram a surgir desde:

•Frade Ponce de León (1509-1584) educou doze crianças surdas com surpreendente êxito, e escreveu o livro *Doctrina para los mudos-surdos* e criou o método oral; •Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*; •Charles Michel de l'Eppé (1712-1789) criou a primeira escola para surdos que, posteriormente, converteu-se no Instituto Nacional de Surdos-Mudos; •Valentín Haiiy (1745-1822) criou em Paris um Instituto para crianças cegas; •Louis Braille (1806-1852) foi ex-aluno de Valentín Haiiy e criador do Sistema Braille.

Apesar desses exemplos, é considerada uma primeira perspectiva de Educação Especial no final do século XVIII e início do século XIX, com a institucionalização especializada dos indivíduos em condições de deficiência. Nesse contexto onde surgiu a era das instituições, alguns estudiosos se tornaram celebridades na história da Educação Especial: Philippe Pinel, Esquirol, Itara Voisin, Irmãos Pereira, Galton, Binet, Montessory, Decroly, Georgs, Deinhart e Heller (Silva; Seabra Jr.; Araújo, 2008).

Conforme podemos verificar, ao longo da história humana as doenças graves, os acontecimentos nefastos e muitos infortúnios que sempre levaram às situações de deficiência física ou sensoriais jamais deixaram de existir. Silva (2021) aborda que a deficiência era vista como uma questão individual, como um problema que acometia o corpo da pessoa. A área responsável por lidar com isso era a área da saúde e não tinha como objetivo atuar sobre as barreiras existentes, diminuindo-as ou eliminando-as para incluir as pessoas na sociedade, mas sim de ajustar o corpo da pessoa para que ela se adaptasse às expectativas da sociedade.

No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas e, em muitos casos, dramáticas desses direitos. Conforme Candau (2012), na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana.

A própria relação entre esportes e pessoas com deficiência se solidifica dessa maneira na sociedade contemporânea. Isso porque o esporte voltado às pessoas com deficiência tem início após a Primeira Guerra Mundial, como estratégia de tratamento para soldados que se feriram e adquiriram impedimentos permanentes no campo de batalha. Ao final da Segunda Guerra Mundial, houve um novo impulso no desenvolvimento do esporte como meramente auxiliar ao tratamento médico, no mesmo sentido em que se entendia a deficiência, ou seja, como algo a ser mudado na pessoa e no seu corpo para que ela se adaptasse à sociedade.

Nesse período, o Stoke Mandeville Hospital, na Inglaterra, era uma das principais referências no atendimento e tratamento, com auxílio de esportes, dos

soldados que adquiriram deficiência nos combates<sup>25</sup>. Nesse hospital foram desenvolvidos jogos anuais entre os pacientes, e, a partir deles, ganhou força o movimento que culminaria na criação das primeiras paraolimpíadas, ocorridas em 1960 na cidade de Roma. Sabe-se que as Paralimpíadas<sup>26</sup> são um evento realizado em seguida às Olimpíadas, das quais participam apenas atletas com deficiência. Esse processo marca o nascimento de uma modalidade de esporte, o esporte adaptado. Essa nova modalidade acaba por permitir reflexões importantes acerca das práticas de Educação Física no contexto da escola.

Inicialmente, os estudantes com deficiência sequer participavam das aulas, chegando a ser dispensados da disciplina, passaram a acessar alternativas ao ensino formal em projetos extraescolares em clubes, parcerias público-privadas, projetos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre outros. Embora a existência de esportes adaptados represente, sem dúvida, um avanço, é importante reconhecer que essa modalidade muitas vezes se concentra principalmente no desenvolvimento de atletas com deficiência de alto rendimento. Por isso, a Educação Física escolar tem evoluído em um caminho um pouco diferente, em direção à educação inclusiva, que entende a necessidade da participação de todos os estudantes nas mesmas atividades e do seu convívio no ambiente escolar comum.

Silva (2021) relata que no Brasil, no final dos anos 70 do século XX, com a grande efervescência política que precede a queda da ditadura, o movimento das pessoas com deficiência também começa a se organizar. Na sequência, ao longo dos anos 1980, esse movimento intensifica seus debates e ganha força, fazendo pressão ao conjunto da sociedade e passando a se organizar para exigir seus direitos. Essa exigência toma forma principalmente na cobrança de políticas públicas por parte do Estado que ampliem o acesso a direitos elementares para as pessoas com deficiência. A partir dos anos 1990, inicia-se a discussão sobre uma nova forma de se pensar e fazer a educação. Fruto da luta e da pressão dos movimentos populares organizados, estudantes com deficiência passam a ser matriculados na escola comum e isso inicia a transição para a educação inclusiva.

Gradativamente se busca a equiparação das oportunidades educacionais em contextos escolares comuns. Porém, esse é um caminho que a sociedade começou a trilhar ainda muito recentemente. Por isso, infelizmente, ainda é muito comum encontrar escolas que negam matrícula a crianças, jovens e adultos com deficiência, e profissionais da educação, em diversos níveis – educadores, gestores, profissionais de apoio –, que não estão abertos a essa nova proposta.

Com a Constituição de 1998 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação de 1996, a inclusão educacional foi oficialmente instituída no Brasil. E a partir desses marcos

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58346138> Acesso em: 14 fev. 2024.

<sup>26</sup> Durante o lançamento da logomarca dos Jogos Olímpicos Rio 2016, no final de 2011, o termo paraolímpico deu lugar ao termo paralímpico, a fim de uniformizar a nomenclatura adotada mundialmente. A palavra deriva do radial grego *para* (ao lado) e da palavra *olympic*. Quer dizer que os jogos acontecem paralelos aos Jogos Olímpicos, mostrando como os dois movimentos estão lado a lado. Disponível em: <https://www.paralympic.org/paralympic-games>. Acesso em: 14 abr. 2026.

legais começou a fazer parte do cotidiano das escolas, incluindo as aulas de Educação Física. A educação física inclusiva dialoga diretamente com autores como Romeu Kazumi Sassaki (2003), que define inclusão como um processo de adaptação da sociedade para acolher todas as pessoas, e não o contrário. Isso implica repensar metodologias, conteúdos e avaliações, de modo a garantir acessibilidade e participação. No contexto escolar, significa organizar aulas que considerem diferentes ritmos de aprendizagem, questões de adaptação de regras, utilizem materiais diversificados e promovam a cooperação em vez da exclusão.

Entretanto, sob a lógica neoliberal, práticas inclusivas muitas vezes entram em conflito com a ênfase na eficiência e nos resultados mensuráveis. Como aponta Frigotto (2010), a educação tende a ser subordinada às demandas do mercado, o que pode invisibilizar sujeitos que não se enquadram nos padrões de produtividade, de costumes e de diferenças socioculturais. Na educação física, isso se traduz na marginalização de estudantes com deficiência ou com menor desempenho motor, reforçando desigualdades e processos de exclusão.

Diante desse cenário, a educação física escolar inclusiva deve ser compreendida como um espaço de resistência e de luta pela valorização da alteridade para a transformação social. Ao valorizar a diversidade mental e corporal em práticas cooperativas, ela confronta diretamente os pressupostos do individualismo competitivo característico do neoliberalismo. Além disso, contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, na qual todos os estudantes são valorizados e têm direito de participar, aprender e se desenvolver. Assim, integrar a perspectiva da inclusão à educação física escolar implica não apenas adaptações metodológicas, mas uma mudança paradigmática: do corpo produtivo para o corpo diverso; da competição para a cooperação; da exclusão para a participação. Trata-se de reafirmar a educação como direito social e a educação física como componente curricular que acompanha a formação humana em sua totalidade.

As pressões enfrentadas no domínio da Educação Física, conforme destacado por Souza e Pich (2013), colocam o profissional da área diante das demandas do sistema escolar e das influências do meio social, as quais condicionam a prática pedagógica a conformar-se com os padrões da instituição esportiva. Dessa forma, a abordagem educacional dos professores de Educação Física é fortemente influenciada pelos princípios da pedagogia de rendimento, por um lado, e, simultaneamente, tensionada pelo contexto desafiador da inclusão de estudantes com deficiência, por outro.

Para além dessas abordagens, podemos entender que o *estigma* do estudante de inclusão pode ser empecilho para uma escola inclusiva. O sociólogo Erving Goffman (1988) discute que o estigma se refere à condição na qual um sujeito encontra-se impedido ou inabilitado de alcançar plena aceitação social. É possível compreender, sob a visão do autor, que existem formas estruturais de desvalorização social que operam na relação entre identidade social “virtual” (o que se espera) e identidade social “real” (o que o sujeito é). O autor aponta três tipos de estigma: a rejeição às deformidades físicas; a culpa de caráter individual e, por último, os estigmas tribais de raça, nação e religião. Esses três eixos podem ser diretamente relacionados às práticas pedagógicas

da Educação Física escolar, revelando como diferentes formas de exclusão são construídas e legitimadas no cotidiano das aulas.

No que se refere às deformidades físicas, a Educação Física se apresenta como um espaço particularmente sensível, uma vez que o corpo é constantemente exposto, avaliado e comparado. Estudantes que apresentam deficiências físicas, baixa aptidão motora, obesidade ou qualquer característica que fuja ao padrão corporal hegemônico tendem a ser reduzidos à sua condição corporal, sendo frequentemente excluídos, superprotegidos ou invisibilizados nas atividades. Conforme Goffman (1988), o estigma físico transforma o sujeito em alguém “desacreditado”, cuja diferença é imediatamente perceptível, comprometendo sua aceitação social plena. No contexto escolar, isso pode gerar retraimento, baixa autoestima e evasão das práticas corporais, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica holística<sup>27</sup> que valorize a participação e não o desempenho.

Já o estigma relacionado à culpa de caráter individual manifesta-se de forma mais sutil, porém, igualmente presente nas aulas de Educação Física. Estudantes que não se engajam nas atividades, que apresentam dificuldades ou que não correspondem às expectativas de rendimento são frequentemente rotulados como “preguiçosos”, “desinteressados” ou “indisciplinados”. Essa leitura moralizante desconsidera fatores sociais, culturais, emocionais e financeiras que atravessam a experiência desses sujeitos, atribuindo a responsabilidade do fracasso exclusivamente ao indivíduo. Goffman (1988) destaca que esse tipo de estigma está associado à ideia de falha moral, o que intensifica processos de exclusão e legitima práticas discriminatórias. No campo pedagógico, isso reforça uma lógica meritocrática que contraria os princípios da educação inclusiva, exigindo dos professores uma mudança de perspectiva que privilegie a compreensão das trajetórias pessoais enquanto atores sociais.

Por fim, os estigmas tribais, relacionados à raça, gênero, religião e pertencimento social operam de maneira estrutural na Educação Física escolar. As práticas corporais e esportivas historicamente reproduzem desigualdades sociais, como o racismo, o sexismo e a exclusão cultural. Meninas, por exemplo, são frequentemente desencorajadas em esportes competitivos, enquanto meninos são pressionados a desempenhos associados à virilidade. De forma semelhante, estudantes de determinados grupos raciais ou religiosos podem ser marginalizados ou estereotipados. Para Goffman (1988), esses estigmas são transmitidos socialmente e afetam todos os membros de um grupo, produzindo uma forma de exclusão que ultrapassa o indivíduo e se inscreve nas estruturas sociais. Na Educação Física, esse fenômeno se traduz na valorização de práticas corporais hegemônicas em detrimento da diversidade cultural.

---

<sup>27</sup> A visão holística na educação é uma abordagem integral que considera o ser humano como um todo (mente, corpo, espírito, emoções e relações sociais), indo além da mera intelectualidade. Ela busca o desenvolvimento pleno do estudante, focando em aprendizagem interdisciplinar, inteligência emocional, criatividade e valores humanos, preparando-os de forma significativa para o mundo.

Goffman (1988) propõe que a sociedade nas suas relações estabelece noções para categorizar as pessoas, representando concepções de normativas e exigências numa identidade social virtual, desconsiderando os atributos pessoais reais, ou seja, sua identidade social real, inacabada e sempre em construção. Nesse contexto, percebemos que a escola regular precisa ser o ambiente onde se concretiza o significado da inclusão e da aceitação social plena tanto para pessoas com deficiência quanto para aquelas sem deficiência, visando o desenvolvimento humano integral de cada sujeito. A escola, enquanto espaço de socialização e normatização de corpos e comportamentos, constitui um terreno fértil para a produção e reprodução de estigmas.

A evolução da Educação Física no contexto brasileiro revela uma trajetória marcada pela prevalência de valores higienistas, militaristas e esportivos, fatores que historicamente acentuaram as disparidades no ambiente escolar, resultando na exclusão de alunos menos habilidosos, com desvantagens físicas, obesos e até mesmo dos mais introvertidos. À medida que os objetivos da disciplina foram sendo reavaliados, notou-se uma transformação em relação à participação inclusiva de todos os alunos na sala de aula. Carvalho e Araújo (2018) articulados aos estudos de Martins (2014) preconizam que os professores desempenhem um papel fundamental nesse processo, oferecendo diversos tipos de suporte aos estudantes, tais como auxílio físico, orientação verbal e demonstração gestual. Não há dúvida de que o professor exerce uma função social de ator que faz a interligação entre a escola, a sociedade, o conhecimento e os estudantes. A sua intervenção na inclusão escolar é uma condição de extrema importância para se alcançar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes.

Essa abordagem multifacetada não apenas busca atender às necessidades variadas dos sujeitos, mas também promove um ambiente inclusivo e equitativo, contrapondo-se à histórica exclusão baseada em habilidades físicas ou características individuais. Portanto, o repensar constante dos propósitos da Educação Física contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e de reconhecimento das diferenças que se tornam ativas e acessíveis a todos.

É relevante salientar que no ambiente escolar, surgem diversas contradições em relação à implementação da prática esportiva de alto rendimento, a qual não se configura como o método mais eficaz ou apropriado, não apenas para os alunos com necessidades especiais, mas para todos aqueles que enfrentam suas próprias dificuldades. No entanto, essa abordagem continua a predominar nas escolas. Por outro lado, a Educação Física se legitima como uma ação pedagógica que transcende a competição, incorporando dimensões lúdicas, sociais e relacionadas à qualidade de vida, conforme destacado por Chicon (2013). Martins (2014) destaca que no que diz respeito à prática desportiva nas escolas regulares, a inclusão ainda não veio renovar o suficiente e com o aprofundamento teórico-prático necessário ao conteúdo da Educação Física escolar.

a excelência. Estas características tendem a reduzir a participação dos estudantes com necessidades educativas especiais em igualdade de oportunidades com seus pares. (Martins, 2014, p. 639).

Diante de todas as colocações desse subcapítulo, localiza-se um importante lugar para pensarmos a inclusão: o espaço institucional da escola. Para isso, é importante que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com o outro, capaz de atender às necessidades de cada sujeito, considerando as diferenças existentes, a justiça social e a própria da condição humana.

Nesse contexto, Martins (2014) e Souza e Pich (2013) defendem que nos ambientes ditos inclusivos deve prevalecer uma cultura inclusiva e voltada para um desenho universal de aprendizagem (coletivo), implicando uma mudança de atitudes no seio da comunidade educativa. Sendo assim, torna-se necessário investir na formação humana dos professores e estudantes e nas relações família-escola, predominando a cooperação entre todos os envolvidos. A questão da avaliação é abordada pelos autores, pois afirmam que ela, com enfoque quantitativo estratifica os alunos em aptos e inaptos, sendo que, tal procedimento leva aos professores a avaliarem elementos pouco afeitos à função da Educação Física escolar de promover a apropriação crítica das práticas corporais, no sentido de recriá-las em novas leituras, movimentos e dinâmicas.

Com efeito, é fundamental reconhecer que o trabalho do professor, por exemplo, jamais ocorre em isolamento, pois está profundamente inserido em um contexto social onde, por meio de suas escolhas e arbitragens, ele se envolve em um ambiente humano permeado por valores. Nesse sentido, o ato de trabalhar é sempre uma questão de escolha diante de uma resposta que, em grande parte, também é coletiva (Schwartz, 2000). Martins (2014) destaca que o ensino cooperativo é um fator de sucesso essencial, não só porque os professores precisam de suporte, como também adquirirão competências para serem capazes de cooperar com as famílias e profissionais, dentro e fora da escola. Só a coesão do coletivo da escola pode incentivar atitudes positivas para se desenvolver projetos inovadores. Esta questão da partilha deve ser entendida como cultura e não como método ou técnica, assumindo assim uma importância fundamental.

A maneira como um professor se manifesta é única, pois constantemente enfrenta a necessidade de retrabalhar situações, considerando a presença do outro, cujos resultados não podem ser previstos com antecedência. Portanto, reconhecemos que a forma como um professor responde aos outros é intrinsecamente pessoal e sociocultural, tornando-se impossível fugir da responsabilidade pessoal na construção coletiva da organização do trabalho, mas, é imperativo refletir sobre essas dimensões simultaneamente ao trabalho inclusivo.

Diversos estudos têm destacado a importância de diferenciar presença física, participação e engajamento (Fiorini; Manzini, 2016; Silva, 2021; Silva; Conte, 2022; Silva; Conte, 2023). A simples permanência do estudante com deficiência no espaço da aula não garante sua participação nas experiências corporais propostas, tampouco

assegura que ele se reconheça como pertencente ao grupo. A participação envolve a possibilidade real de envolvimento nas atividades, de construção de significados e de reconhecimento social, elementos que demandam mediações pedagógicas intencionais e condições institucionais favoráveis.

Aguiar e Duarte (2005) sugerem o papel do professor de Educação Física na direção de uma abordagem de cooperação e participação na convivência com a diversidade, incluindo nos jogos e campeonatos escolares, todos os sujeitos, inclusive aqueles que não demonstram talento ou que apresentam barreiras motoras, dificuldades no controle do corpo e dos movimentos. A proposta de inclusão fundamenta-se, assim, em uma filosofia que possibilita a construção de igualdade de condições a todos, no que se refere ao atendimento educacional e profissional, e que também oportunize o acesso, bem como a permanência de estudantes com deficiência, de estudantes pobres, de mulheres no sistema educacional brasileiro. Mudar o cenário de segregação é um desafio que se faz presente nas discussões mais críticas no âmbito da educação e da Educação Física.

O próximo subcapítulo traz reflexões acerca de um dos documentos que regulamentam a educação nacional, a BNCC.

### 2.1.1 A BNCC e suas implicações na Educação Física

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais*, isto é, todos os estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Neira (2018) aponta que o documento coloca as aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências, assim definidas:

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana. Sem descrevê-los, alude à orientação nos mesmos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC foi construída com base na elaboração de currículos referenciados em competências, sendo uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, com enfoque em avaliações internacionais. Neira (2018) chama a atenção para a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, dos organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências. Como se não bastasse a pretensão de indicar aprendizagens essenciais para todos os estudantes do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante. “Como pode alguém arvorar-se o direito de dizer o que é essencial para o outro saber?” (Neira, 2018, p. 217). A justificativa coube em exatas duas linhas, nas quais se defende a ideia inverossímil de

“igualdade educacional” (Brasil, 2017, p. 15). Apesar das suas notórias inconsistências, o documento estabelece 10 competências gerais como metas fundamentais para a educação no Brasil. O formato do texto apresenta competências gerais, por área e por componente curricular. Cada componente tem unidades temáticas que lhe são específicas, objetos de conhecimento que segmentam as unidades temáticas e, finalmente, habilidades decorrentes dos objetos de conhecimento.

Como exemplo, a segunda competência geral destaca a importância de cultivar a curiosidade intelectual e aplicar a abordagem característica das ciências, envolvendo investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade. Isso inclui a capacidade de explorar causas, formular e testar hipóteses, abordar problemas e criar soluções, incluindo aquelas de natureza tecnológica, com base nos conhecimentos de diversas áreas (Brasil, 2018). No entanto, quais são os requisitos fundamentais para conduzir pesquisas, realizar análises críticas e desenvolver e testar hipóteses? O planejamento, a organização e o autocontrole surgem como algumas das estratégias essenciais para alcançar esses objetivos, os quais estão intrinsecamente ligados aos documentos curriculares.

A quarta competência sugere 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. Sendo a disciplina de Educação Física pertencente a área de linguagens, a descrição vai ao encontro das propostas de aulas das escolas brasileiras, para uma tentativa de abranger a diversidade dessas instituições.

As oitava e nona competências, respectivamente, abordam o que se procura ensinar nas aulas da disciplina, como 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. Esses são os preceitos básicos da Educação Física. 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 sujeitos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza também se incluem nesses preceitos.

A BNCC também demonstra e traz competências específicas para cada área do conhecimento, incluindo o campo da Educação Física (Brasil, 2018). O documento elenca e observa capacidades que visam não apenas o desenvolvimento físico, mas também a mobilização à formação integral dos estudantes. Na Educação Física, conforme delineado pela BNCC, sugere a importância de promover não apenas a aptidão física, mas também a compreensão dos aspectos socioculturais, comportamentais e afetivos relacionados à prática esportiva e à atividade física em geral. Dentre as competências específicas para a Educação Física, a BNCC enfatiza

a promoção de estilos de vida saudáveis, a compreensão do corpo em movimento, o respeito à diversidade de práticas corporais e a participação crítica na cultura corporal de movimento.

A partir da BNCC, referente ao ensino fundamental 1 e 2, a Educação Física é referendada como uma disciplina importante para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018). O documento tem como objetivo estabelecer os conhecimentos, competências e capacidades essenciais que todos os educandos brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Em relação à inclusão e diversidade dos estudantes na Educação Física, a BNCC enfatiza a importância de uma abordagem que respeite e contemple as diferenças individuais, promovendo a participação ativa de todos, independentemente de suas habilidades motoras, condições físicas ou características específicas.

Além disso, a BNCC destaca a necessidade de os professores adequarem as práticas pedagógicas para atender às demandas específicas dos estudantes, garantindo o acesso e a participação de todos nas atividades propostas. A ideia é que a Educação Física contribua para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo de forma inclusiva. Contudo, é tudo que o documento refere a esse assunto.

A BNCC é um documento orientador que nos faz pensar que as diretrizes educacionais elaboradas e definidas estão de acordo com um ensino diversificado e inclusivo. Contudo, se lermos nas entrelinhas do discurso legal, pode não ser bem assim. Neira (2018) nos faz refletir sobre essas entrelinhas. O autor expõe que na tentativa de justificar sua opção, a BNCC afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é adotado pelas avaliações internacionais.

Essa leitura é reforçada por Taffarel (2016), que analisa a BNCC no contexto das reformas educacionais de orientação neoliberal. De acordo com a autora, “as políticas curriculares contemporâneas estão articuladas à lógica do capital, promovendo a padronização e o controle dos processos educativos” (Taffarel, 2016, p. 45). Tal crítica evidencia que a BNCC pode contribuir para a redução da autonomia docente e para a homogeneização das práticas pedagógicas.

Segundo a BNCC, a disciplina de Educação Física busca estimular a consciência sobre a importância da atividade física para a saúde e o bem-estar, contribuindo, assim, para uma abordagem holística na formação dos estudantes. A Educação Física, nesse contexto, torna-se uma disciplina essencial para promover a cidadania, a inclusão social e o entendimento das dimensões socioculturais e humanas associadas ao movimento corporal.

Contudo, Neira (2018) observa que das 10 páginas reservadas a explicitar a concepção de Educação Física que perpassa o documento, 1,5 é dedicada aos fundamentos epistemológicos, 5,5 são preenchidas com definições das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e as três últimas páginas se dedicam a explicar as “dimensões do

conhecimento”. Essa distribuição revela muito sobre o viés adotado. Explicações dispensáveis tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo. O leitor fica sem saber, por exemplo, por que a Educação Física está na área das linguagens e o que isso significa.

No que se refere à organização do conhecimento na Educação Física, a BNCC propõe a sistematização da área a partir da cultura corporal de movimento, estruturada em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Martineli (2017, p. 78) problematiza essa organização ao afirmar que “a centralidade nas competências e habilidades tende a fragmentar o conhecimento e esvaziar sua dimensão crítica”. Essa abordagem, segundo a autora, pode comprometer uma formação mais ampla e reflexiva dos estudantes.

Marcos Garcia Neira (2017) foi um dos redatores da BNCC na disciplina. Em texto apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, intitulado *Terceira Versão da BNCC: Retrocesso Político e Pedagógico*, o autor realiza um estudo comparativo entre a segunda e a terceira versões da BNCC do Ensino Fundamental, mediante o confronto com a teorização curricular. No seu texto introdutório, a BNCC, em sua versão II, recupera os princípios éticos, políticos e estéticos que permitiram a afirmação de sete direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para todas as crianças e jovens.

Essencialmente, explicitam a preocupação com a diversidade, as questões de gênero, etnia, classe e experiências variadas, bem como afirmam o compromisso da escola com a formação dos sujeitos para a construção de uma sociedade menos desigual, o que passa simultaneamente pela adoção de uma postura inclusiva e reconhecadora das diferenças. Fazendo mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos, sem descrevê-los, a BNCC III, em lugar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, determina que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências (Neira, 2017).

A BNCC II descrevia oito metas a serem alcançadas pelo componente no Ensino Fundamental e mais oito no Ensino Médio. Delas decorriam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD). Neira (2017) destaca que, apesar de manter as dimensões do conhecimento, a BNCC III não adotou o mesmo cuidado de articulá-las a cada uma das práticas corporais em todos os ciclos. Sem elucidar os critérios utilizados para o *corte*, o resultado foi o desequilíbrio na abordagem pedagógica das práticas corporais. A drástica redução dos antigos 156 OAD para 69 *habilidades* trouxe efeitos perversos se recordarmos a necessidade de adoção da justiça curricular, quando o que se pretende é a construção de uma sociedade menos desigual.

Por conta disso, Neira (2017) enfatiza que para piorar, a amputação se deu principalmente nos antigos OAD que favoreciam o reconhecimento das diferenças. A versão atual fez desaparecer, os seguintes OAD (Neira, 2017, p. 4):

Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura

indígena e da afro-brasileira; Participar das ginásticas, reconhecendo e respeitando diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal; Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação; Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais e indígenas; Reconhecer a variedade de exercícios físicos como uma possibilidade de valorização das diferenças de hábitos e modos de vida, com especial atenção às problemáticas relacionadas ao nível socioeconômico; Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas corporais; Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças tematizadas, bem como as possibilidades de recriá-las.

Como toda prática social, a BNCC incentiva as diferentes práticas da cultura corporal de movimento, especialmente aquelas voltadas para a convivência em sociedade. Apresentadas com respeito ao fruir dessas experiências e corporalidades, favorecendo a participação do estudante nessa sociedade de maneira confiante e autoral. Contudo, a análise dos documentos realizada denota um franco retrocesso da BNCC III quando comparada à BNCC II. Além do que, salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe (Neira, 2017).

Outra fragilidade é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante da linguagem, para dar lugar a uma formação instrumental alinhada ao mercado de trabalho capitalista em que nossa sociedade está imersa. Sendo assim, entendemos que a convivência é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção da cultura do diálogo. A escola é o ambiente ideal para que o estudante de inclusão tenha a oportunidade de experimentar essas vivências em diálogo com a valorização das diferenças.

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar (e as fronteiras entre elas). Abaixo, apresentamos um quadro demonstrativo, de maneira resumida, dessas unidades temáticas.

Quadro 3 - Unidades temáticas da Educação Física no Ensino Fundamental

1º e 2º anos	3º, 4º e 5º anos	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos	-
Esportes	Esportes	Esportes	Esportes
Ginásticas	Ginásticas	Ginásticas	Ginásticas
Danças	Danças	Danças	Danças
-	Lutas	Lutas	Lutas

-	-	Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura
---	---	--------------------------------	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (Brasil, 2018).

Ainda que não tenha sido contextualizada como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do país terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer (Brasil, 2018). Porém, sabemos que em sua grande maioria, nas escolas públicas do país não há locais disponíveis para a prática em piscinas, por exemplo.

Há estudos que buscam compreender as potencialidades da BNCC no âmbito da prática pedagógica. Impolcetto (2020) destaca que as chamadas dimensões do conhecimento — como experimentação, fruição, reflexão e análise — podem contribuir para uma abordagem mais diversificada da Educação Física. Nas palavras da autora, “as dimensões do conhecimento ampliam as possibilidades de intervenção pedagógica, favorecendo aprendizagens mais significativas” (Impolcetto, 2020, p. 102).

Entretanto, a efetivação dessas propostas depende diretamente das condições concretas de trabalho docente. Nesse sentido, Fensterseifer (2019) ressalta que “a implementação da BNCC na escola está condicionada às condições materiais, à formação dos professores e à cultura institucional” (Fensterseifer, 2019, p. 56). Tal constatação evidencia a distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física escolar. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas, etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento que estão organizadas no quadro abaixo, para uma melhor visualização.

Quadro 4 – Oito dimensões do conhecimento da Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora, baseada na BNCC (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para inspirar o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exige diferentes abordagens inclusivas e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas.

A BNCC recomenda que ao pensar nas características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e (inter)subjetiva (Brasil, 2018). Assim, não seria postulado operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobrepostas.

Considerando esses pressupostos, em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física necessita garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas, já citadas resumidamente nesta tese. Contudo, acreditamos que seja importante destacar essas competências como um todo: 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, 2018).

A BNCC sugere estratégias de atuação dos professores e também enfatiza que os estudantes não são apenas receptores de conhecimento. Ela “reconhece e enfatiza” o papel ativo dos estudantes como produtores de movimentos socioculturais, através das competências e habilidades elencadas para a Educação Física, onde os sujeitos não são simplesmente consumidores de atividades físicas, mas sim agentes ativos na construção do seu conhecimento nesse domínio. Contudo, após a leitura de publicações a respeito do tema (Neira, 2017; Neira 2018; Oliveira *et al.*, 2021), podemos notar que ainda há retrocessos.

Ao adotar essa perspectiva, a BNCC deixa de incentivar práticas pedagógicas que envolvem os estudantes na criação e expressão de seus próprios conhecimentos sobre o corpo, o movimento e a cultura física. A opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes.

Também é inconsistente a fundamentação para o ensino da Educação Física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos. Nesse sentido, conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras.

Após as leituras, podemos considerar que há superficialidade na confecção da BNCC, no que trata a educação especial, limitando-se muitas vezes a enunciar valores gerais sem estabelecer diretrizes claras de adaptações curriculares, avaliação diferenciada e metodologias pedagógicas específicas, deixando tais definições à mercê da interpretação das redes e escolas, o que tende a reproduzir práticas excludentes em vez de inclusivas.

Ademais, a aplicação das competências gerais e da promoção da diversidade tem se mostrado deficiente na prática escolar, evidenciando lacunas entre os princípios normativos da BNCC e as condições concretas de infraestrutura, formação docente e recursos didático-pedagógicos necessários para atender à heterogeneidade dos estudantes.

## 2.2 Aspectos Legais da Inclusão na Educação Física

A inclusão escolar é um assunto muito presente em políticas, mas precisa ser mais discutido na práxis e com pesquisas de ação em termos de equidade e diálogo com as diferenças na cultura escolar<sup>28</sup>. Nessa sessão, apontaremos o que há de leis e regulamentações vigentes que estão presentes na Inclusão escolar, as nomenclaturas, definições e conceitos da inclusão escolar e da diversidade que pode estar presente no ambiente escolar e também abordaremos a Inclusão escolar nas aulas de Educação Física.

### 2.2.1 Leis e Regulamentações da Inclusão Escolar

Ressignificar uma proposta de cultura escolar que, tradicionalmente, naturaliza práticas excludentes, modelos uniformizados, técnicos, para torná-la mais democrática e em dialógica com o outro à compreensão da humanidade – este é um dos objetivos da educação inclusiva. A educação inclusiva não é apenas aquela destinada a estudantes com deficiência, pois ela é uma perspectiva filosófica e política que pensa uma educação democrática, para todos.

A inclusão escolar é sinônimo de (re)conhecimento do outro, do estranho e valorização das diferenças humanas. Santos (2020) nos ajuda a compreender que a inclusão não se trata de uniformidade, mas se identifica com o direito de sermos diferentes.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2020, p. 53).

É um debate importante e que não pode recair em conceitos e normativas oralizadas, mas se tornar uma prática, de fato, transformadora das pessoas, dos contextos e da realidade. É de suma importância conhecer o que há de leis e resoluções no Brasil e, por essa razão, escrevemos esse subcapítulo que aborda as normativas existentes da Educação Especial.

Na década de 1990, as discussões e propostas sobre educação inclusiva foram ampliadas em dois encontros internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia em 1990, na qual foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca/Espanha, em 1994, na qual foi elaborada a *Declaração de Salamanca*.

---

<sup>28</sup> O conceito de **cultura escolar** refere-se ao conjunto de valores, normas, práticas, rituais, saberes e significados compartilhados que estruturam o cotidiano de uma instituição educativa. É um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos (Julia, 2001).

Esse documento traz uma nova concepção de educação, assinalando que a escola deve receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais ou intelectuais. Ressalta ainda que os programas de estudos das escolas precisam ser adequados às necessidades dos estudantes e não o contrário. Com isso, todas as áreas de atuação pedagógica devem estar voltadas para o atendimento da diversidade.

De acordo com Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>29</sup>, mais de 1 bilhão de pessoas no mundo vivem com algum tipo de deficiência, física ou intelectual, sendo que 80% delas estão em países em desenvolvimento. Apesar dos avanços ocorridos na garantia dos direitos humanos, as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras<sup>30</sup> de natureza diversa e estão entre os grupos mais excluídos dos serviços existentes na sociedade, como saúde, educação e emprego.

Quando falamos em barreiras, é de suma importância que se compreenda que são elas (as barreiras) que se colocam entre as pessoas com deficiência e a sua inclusão na sociedade. Minetto (2008) aponta as principais barreiras quando se fala em inclusão. Abaixo apresentamos, na forma de quadro, um resumo das principais barreiras.

Quadro 5 - Barreiras para a inclusão

Barreiras arquitetônicas	São as barreiras que existem nos espaços de uso público, nas áreas de uso comum de espaços privados, além de barreiras urbanísticas. Podem ser citados como exemplos: calçadas irregulares e acidentadas, inexistência de rampas de acesso, edifícios com lances de escadas, mas sem elevadores ou rampas, falta de sinalização podotátil, falta de vagas adaptadas em estacionamentos.
Barreiras nos transportes	São as barreiras presentes nos serviços de transporte privados e públicos, como: ônibus sem elevador para cadeira de roda, vagões sem espaço reservado para cão-guia, dentre outros.
Barreiras nas informações e comunicações	São as barreiras que dificultam ou impossibilitam a comunicação ou o acesso à informação, como: ausência de intérprete de LIBRAS em eventos ou salas de aula, falta de opções de legenda ou <i>closed caption</i> , inexistência de opções para leitura em braille, ausência de descrição de imagens e audiodescrição em vídeos, dentre outros.
Barreiras atitudinais	São barreiras relativas ao comportamento e à atitude das pessoas em relação às pessoas com deficiência, como as diversas formas de preconceito, implícitas ou explícitas, que atuam sobre outras barreiras, como: atitude de piedade ou dó diante das pessoas com deficiência, referir-se a elas de maneira infantil, ignorá-las, voltar a comunicação completamente para seus acompanhantes, desrespeitá-las, dentre outros.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Minetto (2008).

Conforme o *site* da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), do Ministério da Saúde, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de

<sup>29</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

<sup>30</sup> As barreiras são obstáculos que dificultam a autonomia e a independência das pessoas com deficiência, limitando ou impedindo seu acesso, seja a ambientes, informação, direitos, dentre outros.

natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversos potenciais riscos de insucesso, podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. De acordo com o Censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem uma população de 203.080.756 pessoas.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)<sup>30</sup>, a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária (IBGE, 2022). Deste total, o perfil era mais feminino (10,0%) do que masculino (7,7%). Relativamente à cor ou raça, houve maior incidência das pessoas que se (auto)reconheceram como da cor preta (9,5%), contra 8,9% pardas e 8,7% brancas.

Em 2022, no Brasil, estimou-se que 3,2% das crianças de 2 a 9 anos de idade tinham deficiência (IBGE, 2022). As taxas de frequência escolar bruta (ou taxa de escolarização) e líquida ajustada, indicadores que medem o acesso à escola e a adequação idade-etapa do aluno no sistema de ensino no Brasil, indicaram desigualdade entre as pessoas com e sem deficiência. Segundo a PNAD Contínua, observaram-se diferenças quanto a taxa de escolarização entre as pessoas com e sem deficiência (IBGE, 2022).

Em relação ao grupo de 6 a 14 anos de idade, cuja meta do PNE obriga a garantia do acesso universal ao ensino, 95,1% das crianças com deficiência frequentavam a escola, contra 99,4% entre as sem deficiência. Em todas as Grandes Regiões, a taxa de escolarização foi relativamente alta sendo que, entre os alunos com deficiência, a Região Centro-Oeste se destacou (97,5%), enquanto a Região Norte (91,2%) foi a única abaixo da média nacional.

Já a taxa de escolarização no Brasil entre os alunos de 15 a 17 anos de idade, para os que tinham deficiência, correspondeu a 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. E, para o grupo de 18 a 24 anos de idade, a taxa foi de 24,3% e 31,8% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente (IBGE, 2022).

Em 2022, havia, aproximadamente, 1,7 milhão de pessoas de 6 anos ou mais de idade com deficiência frequentando a escola nos mais diversos níveis de ensino (IBGE, 2022). Destes, a rede pública de ensino atendeu a maioria delas, sendo responsável por 78,8% dos alunos, frente à 21,2% na rede privada. Independentemente do grupo etário das pessoas com deficiência, não houve diferenças marcantes entre homens e mulheres.

Quanto a cor ou raça, as pessoas com deficiência brancas, do grupo de 15 a 17 anos de idade e, também de 18 a 24 anos de idade, estiveram mais presentes na escola se comparado às pessoas com deficiência de cor preta ou parda. A diferença, em pontos percentuais (p.p.), foram de 2,7 p.p. e 6,4 p.p., respectivamente.

Entre as crianças com deficiência de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização das que eram da cor branca (95,0%) foi próxima às das crianças da cor preta ou parda (95,2%) (IBGE, 2022). A figura a seguir nos mostra um resumo detalhado dessa pesquisa, realizada no último Censo 2022.

Figura 5 - Taxa de escolarização, por existência de deficiência, sexo e cor ou raça, segundo os grupos de idade (%)

Grupos de idade	Taxa de escolarização (%)														
	Total					Pessoa com deficiência					Pessoa sem deficiência				
	Total	Sexo		Cor ou raça		Total	Sexo		Cor ou raça		Total	Sexo		Cor ou raça	
		Homem	Mulher	Branca	Preta ou parda		Homem	Mulher	Branca	Preta ou parda		Homem	Mulher	Branca	Preta ou parda
Total	25,0	25,2	24,8	24,5	25,4	9,1	11,4	7,4	8,8	9,4	26,6	26,4	26,8	26,1	27,1
6 a 14 anos	99,2	99,1	99,4	99,4	99,1	95,1	94,9	95,5	95,0	95,2	99,4	99,3	99,5	99,6	99,3
15 a 17 anos	92,7	92,5	92,9	94,4	91,7	84,6	83,8	85,4	86,4	83,7	93,0	92,8	93,1	94,6	92,0
18 a 24 anos	31,5	29,2	33,9	37,8	27,4	24,3	23,6	25,0	28,5	22,1	31,8	29,4	34,2	38,1	27,5
25 anos ou mais	5,4	4,7	6,0	5,8	5,0	2,3	2,1	2,4	2,2	2,3	5,8	5,0	6,5	6,2	5,4

Fonte: IBGE (2022).

Em linhas gerais, observa-se que a taxa de frequência líquida ajustada revelou maior desigualdade quando se acrescenta o enfoque do atraso escolar. Para o grupo 6 a 14 anos de idade com deficiência, 89,3% dessas crianças frequentavam a etapa idealmente estabelecida para essa faixa etária, ou seja, estavam matriculadas no ensino fundamental, contra 93,9% entre os sem deficiência. Essa diferença foi mais percebida nas etapas finais do ensino fundamental para o grupo de 11 a 14 anos de idade: 71,3% (com deficiência) contra 86,1% (sem deficiência). Além disso, apenas um pouco mais da metade (54,4%) das pessoas de 15 a 17 anos de idade com deficiência frequentavam o ensino médio frente 70,3% das sem deficiência (IBGE, 2022).

Nesse cenário, ambos os percentuais ainda se encontram abaixo da meta de universalização estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, indicando a evasão de muitos jovens do ensino médio somado aos atrasos escolares advindos do ensino fundamental. Por fim, uma pequena parcela de 14,3% daqueles com 18 a 24 anos de idade frequentavam o ensino superior. As disparidades educacionais são um dos fatores que repercutem na inserção laboral das pessoas com deficiência em comparação aos que não são. Assim, políticas de intervenção servem ao propósito de contribuir para minimizar essas disparidades, promovendo sua participação com igualdade de oportunidades na sociedade que se vive.

A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) estimou 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, em 2013. Desse total, 6,2% possuía pelo menos uma das quatro deficiências: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência visual. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015<sup>31</sup>, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, incorporou os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, pela ONU e ratificada pelo país em 2008 (Brasil, 2015). A educação é um dos direitos da pessoa com deficiência que deve ser

<sup>31</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 dez. 2023.

assegurado em todos os níveis do sistema educacional, potencializando as suas capacidades, quaisquer que sejam as suas limitações, dentro de um espaço educacional inclusivo e acessível.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE - PEI) veio à luz em 2008, sendo, posteriormente, normatizada em decretos e resoluções específicas (Brasil, 2008; 2011). Vale mencionar que, como uma política educacional, por si só, não se constituiu em lei, mas em guia de ação, em uma proposição ideológica resultante do embate entre dissensos e consensos, consubstanciada em um acordo, sempre suscetível a novas interpretações, traduções e significações, conforme os agentes e as circunstâncias da prática. Uma das principais críticas a essa política de 2008, segundo Bezerra (2021) foi a redução do conceito de AEE ao mero trabalho realizado nas SRM, de forma divorciada do trabalho desenvolvido na classe comum e pautado em um modelo gerencial de recursos materiais e humanos.

Nessa lógica reducionista, entendia-se, sobretudo, que tempo extra para quem apresentasse alguma deficiência ou limitação era, por assim dizer, a solução mais adequada para subsidiar a escolarização desse público, muitas vezes, direcionado a uma escola diferente, com colegas diferentes, para receber o tal *atendimento* em contraturno. Com isso, mantiveram-se velhas formas - excludentes e ou meramente compensatórias - de a escola e seus agentes se relacionarem com a temporalidade e a espacialidade, limitando a emergência de modelos educacionais inclusivos atentos à diversidade. Bezerra (2021, s/p) sugere a necessidade de uma reforma na PNEE-PEI:

[...] a questão não é meramente reformar a política de 2008 com tintas e termos novos, tampouco impor uma nova por decreto. A questão que se coloca é de fundo e precisa ser encarada em sua radicalidade, sob pena de se manter por mais décadas no impasse de uma escola que se diz inclusiva, mas que (re)produz cotidianamente a exclusão.

Ainda, segundo o autor supracitado, equivale a dizer que urge superar a mesmidade da escola comum e da PNEE-PEI de modo a se pensar nas formas de se efetivar o próprio direito à educação escolar dos estudantes, para além do embate sobre onde fazê-lo, sob pena de focar nas *discapacidades* ou *incapacidades* dos sujeitos em laudos. É necessário que se busquem respostas principalmente sobre o como fazer. Corroborando com Bezerra (2021), Mendes (2020) afirma que é fundamental assegurar o acesso ao direito da educação e não necessariamente ao *mesmo ambiente dos demais colegas*, uma vez que frequentar a mesma escola ou a classe das pessoas sem deficiência não significa essencialmente que o direito à educação esteja sendo garantido.

Ao tratar do direito à educação, a Constituição está se referindo especialmente à educação escolar, responsável pelo desenvolvimento da base nacional comum prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96). Essa lei, em seu artigo 21, estabelece que a educação escolar se compõe da educação básica, formada por três etapas, quais sejam: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior (Brasil, 1996). Portanto, esta é a

educação regular que deve ser oportunizada a todas as pessoas, não se confundindo com o AEE.

A LDBEN, em seu título V, prevê ainda que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Todos juntos, sem exclusão, sem segregação. Somente quando isso não for possível, em função das condições específicas do educando, o atendimento deve ser feito em classes e instituições especializadas (Brasil, 1996). Para Minetto (2008), há o interesse do legislador em deixar evidenciada a educação especial como uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo no exercício da cidadania e o direito à educação comum, conforme assinalam os artigos da LDBEN, que seguem:

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 portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

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. (Brasil, 1996, p. 44).

A Educação Especial, prevista no artigo 58 da LDBEN, é a modalidade de ensino que atende estudantes com deficiência. Ela está inserida no contexto da educação inclusiva que, por sua vez, considera todas as diferenças em uma sala de aula, como raça, cor, gênero, origem étnica, etc. O objetivo é pensar a escola como um espaço para todos, mesmo antes da chegada de pessoas com deficiência no local, por exemplo.

No dia 21 de outubro de 2025, o Governo Federal lança o Decreto 12.686/2025 referente à Política Nacional de Educação Inclusiva para garantir o direito à educação de estudantes com deficiência, TEA e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O texto reafirma o

compromisso do país com os princípios da Constituição Federal, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), da LDBEN e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). De acordo com o decreto, a educação especial será ofertada de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, com recursos e serviços que apoiem, complementem e suplementem o processo de escolarização. A implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva tem como base a inclusão em classes e escolas comuns da rede regular, com o apoio necessário à participação, à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes.

As diretrizes dessa política reforçam a colaboração entre União, estados e municípios; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; e a oferta do AEE, preferencialmente em escolas comuns. O AEE, regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), deverá estar integrado ao projeto político-pedagógico das escolas, com a participação da família e dos estudantes. O texto também estabelece que a matrícula no AEE não substitui a matrícula em classe comum e prevê a oferta do atendimento, de forma complementar, em centros especializados da rede pública ou instituições sem fins lucrativos conveniadas.

O decreto também regulamenta o plano de atendimento educacional especializado (PAEE) — documento pedagógico individualizado, com atualização contínua, derivado do estudo de caso do estudante, que orienta o trabalho docente, o uso de recursos de acessibilidade e as ações intersetoriais. Esta política prevê que os professores do AEE deverão ter formação inicial para a docência e, preferencialmente, formação específica em educação especial inclusiva, com carga mínima de 80 horas. A União apoiará estados e municípios na oferta de formação continuada. O decreto também define o papel do profissional de apoio escolar, que atuará na locomoção, na alimentação, na comunicação e na participação dos estudantes, de acordo com o PAEE, com formação mínima de nível médio e formação específica de 80 horas.

A Prefeitura de Canoas, por meio da SME, publicou o Edital nº 281/2025<sup>32</sup>, que trata do chamamento público para celebração de parceria com uma organização da sociedade civil (OSC), sem fins lucrativos, com experiência comprovada na gestão de profissionais da educação. Trata-se de selecionar uma instituição responsável pela contratação e gerenciamento de monitores de inclusão, supervisores e equipe de apoio, que atuarão no atendimento das demandas da educação inclusiva nas escolas da rede municipal. A OSC selecionada também será responsável pela capacitação dos profissionais, fornecimento de uniformes e equipamentos de proteção individual, além da prestação de contas e acompanhamento técnico-pedagógico das equipes.

Ao todo, o plano prevê a contratação de 526 profissionais, sendo 500 monitores de inclusão, 20 monitores volantes, 1 coordenador de projeto, 1 assistente de coordenação e 4 auxiliares administrativos. Esses profissionais prestarão suporte

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/licitacoes/edital-no-281-2025-parceria-com-organizacao-da-sociedade-civil-osc-sem-fins-lucrativos-com-experiencia-comprovada-na-gestao-de-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

direto aos estudantes público-alvo da educação especial, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de forma inclusiva, segura e acolhedora.

Segundo a Prefeitura, o chamamento público tem como foco fortalecer as políticas de inclusão da rede municipal e assegurar atendimento especializado de qualidade às crianças e estudantes da educação infantil e do ensino fundamental em todas as EMEI e EMEF de Canoas. O prazo para que a OSC se inscreva nesse processo terminou em 21 de janeiro de 2026, sendo que o ano letivo de 2026 iniciará em 20 de fevereiro. Fica evidente que o ano vai iniciar sem que esses profissionais tenham sido alocados nas escolas. São decisões que se configuram de extrema relevância e importância para a comunidade escolar, contudo mais uma vez essa comunidade, em nenhum momento, foi consultada sobre tal contratação, constituindo-se em tomadas de decisões unilaterais e improvisadas. O que se observa, claramente, é a terceirização da educação pública inclusiva na cidade.

### 2.2.2 *Inclusão Escolar: nomenclaturas, definições e conceitos*

A inclusão educacional do estudante com deficiência não é um favor ou privilégio. A educação é um direito fundamental de todos, independentemente da raça, da classe social, do gênero e das deficiências que a pessoa possui. O art. 205 da CF de 1988 estabelece que: “a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 87). Em razão da fundamentalidade desse direito, não é possível admitir que ele seja negado a qualquer pessoa, independentemente do motivo.

Neste subcapítulo, cujo objetivo é trazer algumas reflexões sobre o conceito de inclusão escolar, mergulhamos no texto de Enicéia Gonçalves Mendes (2017) intitulado *Sobre alunos incluídos ou da inclusão: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar*. Primeiramente se discutem os significados dos termos inclusão, inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva, a fim de justificar a adoção do termo *inclusão escolar* em referência à escolarização do público-alvo da Educação Especial. Depois, abordam-se as diferentes nuances do princípio de inclusão escolar com exemplos práticos, para propor uma definição do termo inclusão escolar. Em seguida, relacionam-se seus pressupostos com o conceito de atendimento educacional especializado, conforme descrito nos documentos oficiais brasileiros. Finalmente, extraem-se algumas considerações sobre o tema.

Segundo a autora, ao analisarmos o uso do conceito na língua portuguesa, parece-nos que a adoção do termo genérico *inclusão*<sup>33</sup>, nesse sentido, implica uma apropriação indevida do significado do conceito em nossa língua, visto que reduz ou

---

<sup>33</sup> O termo *educação inclusiva*, popularizado pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de escola para todos, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola.

restringe seu uso à área educacional, provocando confusão entre sentidos usados no senso comum pela comunidade educacional e os utilizados em várias outras disciplinas científicas. Portanto, seria necessário precisar mais a linguagem, adotando-se um adjetivo para circunscrever o conceito à esfera educacional e, nesse caso, os termos possíveis seriam *educação inclusiva*, *inclusão educacional* ou *inclusão escolar*.

O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas 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 a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Unesco, 1994, p. 3).

A *educação inclusiva* pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum. O termo *inclusão* pode se referir a diversos significados.

Glat *et al.* (2007) ressaltam que educação inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os estudantes, defendendo que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, possam ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo. Por isso, destacam:

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino. (Glat *et al.*, 2007, p. 6).

Quanto à política de educação inclusiva, enfatizam que esta diz respeito à corresponsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país, tendo em vista,

[...] a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. (Glat *et al.*, 2007, p. 16).

Assim, o termo *educação inclusiva* não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito

mais ampla. O termo *inclusão educacional*, por sua vez, é também muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade. Assim, por sua generalidade, o termo *inclusão educacional* pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes nas classes comuns das escolas regulares.

O termo *inclusão escolar*, em contrapartida, nos remete a questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, sugere-se que o termo *inclusão escolar* seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares. Outros segmentos da sociedade brasileira têm se preocupado com os direitos de populações específicas de outros grupos minoritários, também discriminadas no contexto educacional por questões, por exemplo, de gênero, raça, nível socioeconômico, religião. Entretanto, esses grupos não fazem referência ao conceito de *educação inclusiva*, que tem sido erroneamente aplicado especificamente em referência ao PAEE, disseminando uma compreensão reducionista e equivocada desse conceito.

O termo *inclusão escolar*, por definição, pode se referir tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação (Brasil, 1988).

Atualmente, os governos, em suas diferentes instâncias administrativas, desde o poder público federal, passando pelos estados e municípios brasileiros, anunciam a adesão à política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008). Mas temos, de fato, uma política de inclusão escolar apenas porque seus propositores têm boas intenções ou porque eles têm um discurso inclusivo? Apesar do aparente consenso sobre o princípio filosófico da inclusão escolar, dificilmente se encontra na literatura uma definição precisa para esse termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação dos estudantes PAEE nas salas de aulas comuns de escolas regulares.

A autora nos faz refletir, através de tópicos, se tais termos traduzem a realidade dos estudantes de inclusão (Mendes, 2017). Conforme se pode perceber, compreender esses pressupostos não é tarefa simples, pois, com frequência, eles não são adotados na íntegra e tem sido comum encontrar situações nas quais o estudante frequenta: • escola de sua vizinhança sem nenhum suporte de que precisa; • escola de sua vizinhança, mas não é ensinado com o mesmo currículo da turma; • escola de sua vizinhança, mas a frequenta apenas em alguns dias da semana; • escola de sua vizinhança, mas a frequenta o AEE em outra escola, porque a do seu bairro não tem sala de recursos; • escola comum, mas que não é necessariamente a de sua

vizinhança, porque ela não tem serviços de apoio ou os recursos dos quais ele necessita; • classes comuns em tempo integral, mas ele é apenas assistido por um estagiário, cuidador ou auxiliar; • classe comum, mas é retirado da classe parte do tempo para receber instrução do professor especializado, ou porque dá muito trabalho ao professor da classe comum; • classe comum sem receber nenhum apoio, e recebe AEE extraclasse (numa sala de recursos ou numa outra instituição especializada); • aulas separadas, dependendo da acessibilidade de recursos e do tipo e severidade do grau de limitação; • classe especial ou uma classe comum, na escola regular, mas composta por alunos com deficiência e/ou com estudantes considera dos de fraco desempenho; • instituição especializada (Mendes, 2017).

Enfim, se considerássemos essas possibilidades de escolarização que acontecem regularmente em nossas escolas, veríamos que os casos de estudantes efetivamente apoiados, segundo o princípio de inclusão escolar, seriam mais exceção do que regra. No caso do Brasil, a PNEE-PEI propõe a escolarização em tempo integral em classe comum, acrescido do AEE num espaço separado, que são as SRM, ou nos centros de atendimento educacional especializado, que concentram os recursos especializados. Entretanto, todos esses suportes são extraclasse e a política não especifica os suportes aos estudantes, quando estes se encontram na classe comum (Mendes, 2017).

Outro ponto destacado pela autora são as expressões *alunos da inclusão*, *estudantes inclusos* ou *incluídos* é o caráter de concessão associado à negação, pois seria como se eles indicassem que *esses estudantes estão nas nossas escolas e salas de aulas, mas não são efetivamente nossos*, são da *inclusão* ou da Educação Especial, discurso esse que serve para eximir a escola da responsabilidade pela sua educação. Seria como se a escola estivesse fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm.

Recentemente, foi publicado um estudo desenvolvido desde 2011 e intitulado *Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição - PIT: primeiros passos*, por Annie Gomes Redig (2024), que traz um protocolo inicial com diferentes perspectivas e estratégias didáticas para planejar o acesso a uma vida independente dos jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista (TEA). Trata-se de pensar a inclusão social de sujeitos com deficiência na sociedade contemporânea para conhecer e entender os complexos processos de transição educacional.

Mendes (2017) nos leva a pensar quando diz que, do mesmo modo, estudantes com TEA, surdo-cegueira e/ou com deficiência intelectual com severo comprometimento nem sempre terão na sala de aula comum o melhor espaço para aprendizagem e desenvolvimento, demandando recursos e abordagens tão específicas que somente um trabalho individualizado/personalizado e mais especializado poderá lhes dar condições de avanço e humanização, assegurando a titularidade de seus direitos.

Entretanto, com que objetivo se insiste em uma única opção, quando se sabe que há estudantes com necessidades tão específicas às quais, se não forem atendidas, levarão justamente ao resultado oposto apregoado pela inclusão radical, criando novas formas de segregação, preconceito e esquecimento desses estudantes? É preciso que se pense no que é essencial e no que é secundário. Entende-se, pois, que essencial é a deflagração do processo educacional, com vistas à humanização de cada ser humano. O local onde isso se dará é secundário e será definido em função das demandas apresentadas pelos sujeitos, logicamente com a manutenção, sem negociação, do direito de todos a estar na escola comum, mas sem que se faça desse direito uma obrigação irrenunciável para os sujeitos. A diversidade deve ser não apenas um conceito, mas uma premissa pela qual se organizam os espaços educacionais, de modo que as múltiplas alteridades possam experimentar a educação escolar como forma, conteúdo e direito subjetivo.

É importante destacar que o discurso da necessidade da inclusão e da defesa da *Educação para Todos* decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem. Em outras palavras, as lutas em torno da garantia do direito à educação podem não ter sido suficientemente capazes de assegurar uma escola de/para/com todos; por isso, ainda há que se questionar se a universalização do ensino fundamental – a garantia de acesso a todos – não está se efetivando por meio de uma *inclusão excludente*. Isso porque essas políticas de inclusão podem supor que todos os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrar dentro de uma forma/norma, gerando, assim, práticas homogeneizantes<sup>34</sup>.

Por questões históricas, sociais e econômicas, quando falamos em políticas de inclusão, de educação de jovens e adultos, educação de negros, índios, ciganos, na maioria das vezes, estamos fazendo uma relação com a educação de pessoas pobres, mas não foi encontrado um documento que tratasse especificamente do tema pobreza ou de crianças e adolescentes pobres. E seria necessária uma produção voltada para essa temática? Para Schuchter (2017), sim, porque há professores que nem sequer reconhecem a existência de estudantes pobres e extremamente pobres nas salas de aula, apesar de constituírem uma maioria nas escolas públicas. E o que significa não reconhecer a existência de estudantes pobres nas salas de aula? Significa não os observar, não os sentir, mas invisibilizá-los ou ficar indiferente à condição de vida e existência desses estudantes; significa não problematizar e considerar as exigências que a precariedade material extrema impõe às práticas educativas.

Schuchter (2017) relata que desde a década de 1990, alguns programas e ações do governo federal têm tido por foco pessoas vitimadas pela pobreza. Um marco na política de atendimento à criança e ao adolescente está na Lei nº 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e Adolescente, que diz respeito à garantia do direito inalienável à educação, mas muito do que está previsto ainda precisa ser efetivado

---

<sup>34</sup> Ou ainda, a quem interessa inserir na sala de aula um ajudante de inclusão (professor) sem formação, que não interage com a criança, fica no celular ou grita em momentos de agitação coletiva, só para fazer valer uma norma?

(Brasil, 1990). Entre alguns programas voltados para a *erradicação* da pobreza – termo utilizado pelo governo federal ao apresentar os programas –, destacamos o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Bolsa Família, o Programa de Acompanhamento à Frequência Escolar, Escola que Protege, Escola Aberta, Programa Mais Educação.

Apesar de hoje alguns desses programas estarem ameaçados, eles estiveram no auge das políticas federais nos últimos anos. Políticas de inclusão, Educação para todos, Educação inclusiva, ou simplesmente inclusão, não há como negar que essas expressões vêm cunhando o debate educacional no período posterior à década de 1990. De forma geral, é quase unânime a aceitabilidade da necessidade de mecanismos de integração social das pessoas, tendo em vista as consequências geradas pelas políticas neoliberais em curso – coincidentemente no Brasil, também a partir desse período – que causaram o aumento da miséria. O conceito de inclusão veio acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos da educação básica, da instituição das modalidades da educação básica – quilombola, indígena, campo, educação de jovens e adultos, Educação Especial –, das políticas de reparação, educação para todos (Schuchter, 2017).

Temas latentes desde séculos passados, mas encobertos em nome de um dito e suposto padrão universal de normalidade que pressupunha um modelo de conhecimento, cultura e de existência humana – branco, europeu, cristão, heterossexual, sexista, masculino, machista. O texto de Teresa Maria Schuchter acena para as seguintes questões: quais os sentidos atribuídos à palavra inclusão? Quais os significados das políticas inclusivas? Por que o conceito de inclusão surge com a mesma força que o dos mecanismos de exclusão social? Por que gerar processos de exclusão de pessoas que depois deverão ser incluídas? Quais os impactos dessas políticas para as crianças e adolescentes pobres? Essas políticas têm contribuído para a superação/minimização dos efeitos da pobreza?

Podemos começar a responder as questões surgidas acima com uma fala de Lazzarato (2011), que problematiza as políticas de proteção social, empenhando-se em discutir os novos mecanismos de poder e de governabilidade dos sujeitos no contexto neoliberal.

O governo neoliberal da sociedade favorece a multiplicação das diferenças (de *status*, de rendimentos, de formação na gestão do mercado de trabalho, de pobreza, de desemprego, de precariedade, etc.), e ele converte essa multiplicação em modulação e em otimização das desigualdades. Ao mesmo tempo, e isso faz parte de um mesmo dispositivo, simultaneamente, micro e macropolítico do governo das condutas, ele favorece a reprodução de grandes divisões binárias (a divisão do capital e do trabalho, do emprego e do desemprego, da inclusão e da exclusão, etc.). (Lazzarato, 2011, p. 13-14).

Por meio dessas políticas, os sujeitos *anormais*, diferentes, improdutivos – que fogem ao padrão descrito acima – são aproximados da sociedade, podendo, assim, desenvolver uma série de estudos e saberes sobre eles, sua capacidade de

produção, suas regularidades e irregularidades, de modo a governar a todos e a cada um (Lockmann, 2013). Portanto,

[...] a tríade aproximar, conhecer e governar torna-se importante na medida em que possibilita pensar a inclusão como uma estratégia biopolítica que gerencia os riscos causados, nesse caso, pela anormalidade. Explicando melhor: a inclusão é o processo que irá possibilitar a aproximação desses sujeitos – anormais – na sociedade. Somente mediante essa aproximação – é que se torna possível produzir saberes sobre eles e, em consequência, desenvolver estratégias que controlem e regulem suas formas de ser, enfim, que orientam, suas condutas. Conduzir suas condutas é necessário na medida em que esses sujeitos são entendidos como uma ameaça à ordem moderna, como uma periculosidade social. (Lockmann, 2013, p. 130).

No contexto educacional, o papel do educador deve ser revisto constantemente no que tange às impressões que esse elabora a partir de sua convivência com estudantes que possuem deficiências variadas, por meio de observações cuidadosas e objetivas, reconhecendo quando ocorre alguma mudança, seja regressiva ou progressiva, para que saiba como lidar com as necessidades individuais da criança, superando possíveis desafios que venham a ocorrer. É nesse sentido que as definições dos termos e suas localizações são importantes nesse contexto.

Para concluir, Mendes (2017) aborda que a educação que separa fisicamente os estudantes é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. A educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns educandos. A ênfase atual na educação está na busca pela excelência nas escolas, gastando o mínimo possível, e tanto o aumento nas exigências e padrões de desempenho quanto as despesas, consideradas adicionais, para atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial, complicam esse cenário porque impactam o financiamento da educação e questionam a função da escola pretendida pelos reformadores. Enfim, a proposta é começar a discutir, com um pouco mais de profundidade, o conceito e a maneira como ele tem sido aplicado em nossos discursos, mas isso não esgota nossa função social de debater mais e assumir a complexidade que esse assunto requer.

### *2.2.3 Inclusão escolar nas aulas de Educação Física*

A Educação Física, como área de conhecimento atuante no âmbito escolar, também é perpassada pelos movimentos culturais, discussões e questionamentos próprios de seus conteúdos e metodologias. A Educação Física, como disciplina curricular, não pode ficar indiferente ou neutra a esse movimento de educação inclusiva, pois esta é a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino que tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, conforme preceituava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Desde os PCNs, os estudantes são chamados a demonstrar habilidades para engajar-se em atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e

construtivas com os outros, de forma participativa e com responsabilidades sociais (Brasil, 1998). É fundamental que reconheçam e respeitem as características físicas e de desempenho tanto de si mesmos quanto dos outros, sem discriminação com base em atributos pessoais, físicos, sexuais ou sociais. Quando já fazia alusão à Educação Física como parte integrante do currículo oferecido pela escola, constituindo-se como um adjuvante ou um obstáculo adicional para que a escola seja ou se torne inclusiva (Brasil, 1998).

A BNCC, em vigor atualmente, descreve que a Educação Física é o componente curricular que tematiza as 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 (Brasil, 2018). Silva e Gonçalves (2021, p. 149) nos convidam a refletir a respeito da Educação Física escolar inclusiva, a partir da seguinte constatação:

Com o reconhecimento da Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica e de fundamental importância para o desenvolvimento global do indivíduo, entendemos que o professor do componente deve compreender que suas turmas serão compostas também por estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e, diante disso, estando preparado e buscando meios para elaborar seu plano de aula, possibilitando a participação de todos. A natureza desse componente curricular torna-se enriquecedor, já que é um dos poucos que tematizam os indivíduos em suas complexidades, através de práticas corporais.

Diante de tais colocações, compreendemos que a inclusão se refere a uma Educação Física com o significado de educar para a diferença, para a convivência e a aceitação das diferentes configurações possíveis da corporeidade humana. Somando-se a esse debate, Aguiar e Duarte (2005) sugerem o papel do professor de Educação Física na direção de uma abordagem de cooperação e participação na convivência com a diversidade, incluindo nos jogos e campeonatos escolares, todo o alunado, inclusive aquele que não demonstram talento ou que apresentam dificuldades no controle do corpo e dos movimentos. Contudo, para Souza e Pich (2013), o educador físico está sujeito às atribuições do sistema escolar e o meio social que condicionam a prática pedagógica a se adequar aos códigos da instituição esportiva. Assim, a prática pedagógica dos professores de Educação Física está substantivada pelos fundamentos da pedagogia de rendimento, por um lado, e tensionada pelo contexto da inclusão de estudantes com deficiência, por outro.

Vale destacar que a Educação Física apresenta desafios particulares para a construção de práticas inclusivas, em razão de características historicamente associadas à área, como a valorização do desempenho, a visibilidade pública das habilidades motoras e a presença de atividades competitivas. Essas características produzem tensões pedagógicas específicas, uma vez que a organização tradicional das aulas tende a reforçar comparações entre estudantes e a privilegiar aqueles com maior domínio técnico, exigindo dos professores um esforço constante de reorganização das práticas para favorecer a participação de todos.

A Educação Física já foi estudo de diversas tendências na história da humanidade: militar, médica, desportista, científica e educacional. Cada uma dessas tendências, possui uma visão diferente de como a Educação Física deve atuar na sociedade, nos valores sociais (Chicon, 2013). Na visão de Chicon (2008, 2013), as aulas de Educação Física contribuem de forma positiva para o aprendizado dos estudantes deficientes, minimizando assim o impacto do processo de inclusão. A Educação Física estimula habilidades físicas, cultura corporal, aspectos cognitivos e também socioafetivos, o que é muito importante para esses estudantes, pois, os mantém em contato com o outro.

Vale ressaltar que a inclusão na Educação Física não consiste apenas em adaptar essa disciplina para que um estudante deficiente possa participar da aula, mas, sobretudo, proporcionar uma perspectiva pedagógica e de ensino cujos objetivos e conteúdos estejam de fato comprometidos com a intencionalidade de construção colaborativa de um ambiente inclusivo. Por tais razões, não basta adaptar os espaços da escola para trabalhar a Educação Física com estudantes com ou sem necessidades especiais, é preciso trabalhar em parceria e diálogo interdisciplinar, constituindo-se um desafio na prática pedagógica inclusiva, em vista de problematizar as realidades das escolas, propor novas estratégias de ensino e exigir políticas de acessibilidade.

Sabemos que a aprendizagem de Educação Física contribui com a formação e preparação dos educandos para a promoção da vida em sociedade. Segundo Mantoan (2006), *a inclusão é um processo de acolhimento permanente do sujeito independentemente de suas condições físicas ou intelectuais*, permitindo assim, a participação e a integração, como pessoa capaz de agir e responder pelas suas necessidades especiais de vida de maneira individual e coletiva.

Ao nos referirmos à intervenção da Educação Física para as pessoas com deficiência, nos deparamos com questões que vão desde o atendimento às características do comportamento motor dos estudantes até a efetivação de propostas de formação de profissionais para atuarem nessa área. Na história da humanidade, Educação Física e deficiência física ou intelectual sempre foram incompatíveis. Na realidade, essas pessoas foram massacradas no passado.

O problema da sociedade é que ao pensar em um sujeito especial participando de atividades físicas julga-o incapaz, pois o compara ao desempenho de atletas de alto desempenho. Mesmo quando pensamos em atletas paraolímpicos, como uma possibilidade de movimento praticado por pessoas com deficiências, parece algo difícil de colocar em prática, principalmente em um ambiente escolar. Vale mencionar que no ambiente escolar, essa prática esportiva de alto rendimento não é o melhor método ou o mais adequado de se colocar em prática, não somente para o alunado especial, mas para todos que possuem suas dificuldades, uma vez que a Educação Física se valida como ação pedagógica e não de competição, possuindo dimensão lúdica, social e de qualidade de vida (Chicon, 2013).

A inclusão de pessoas deficientes pode e deve fazer parte da rotina de um educador físico em qualquer área que ele atue, seja no âmbito escolar, academia,

clubes, em qualquer outro ambiente de atividade física. O educador físico tem por missão promover a saúde e o bem-estar físico para as pessoas, independentemente da sua condição física, psíquica ou motora. Educação Física é sinônimo de saúde. Para Chicon (2008), a inclusão é um processo que exige transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas. Sem dúvida, é extremamente necessário o empenho dos gestores na organização e adequação dos espaços no ambiente escolar, sobretudo, favorecendo a acessibilidade e o conforto para todos os estudantes, sejam eles deficientes ou não.

Corroborando com Chicon (2008), também abordam a questão das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Física inclusiva escolar, Chaves, Silva e Ribeiro (2023) e Souza e Pich (2013). Concordam que a mudança estrutural da escola também atravessa as atitudes comuns à cultura escolar e os comportamentos humanos, principalmente com as atividades distintas de formação continuada do professor. A discussão acerca da inclusão na Educação Física escolar exige a superação de concepções reducionistas de corpo que o compreendem apenas como organismo biológico ou instrumento de desempenho. Nesta tese, partimos da compreensão do corpo como espaço de subjetivação e *locus* de experiência, dimensão constitutiva da existência humana que ultrapassa a materialidade anatômica para se afirmar como território de resignificação, consciência e produção de sentidos.

Pensar o corpo em sua complexidade implica reconhecer que a aprendizagem não se realiza à margem da corporeidade, mas por meio dela. No campo educacional, isso significa compreender que os processos de ensinar e aprender se constituem nas relações intersubjetivas que atravessam os sujeitos na escola. Considerar a subjetividade dos estudantes implica acolher suas expressões corporais, simbólicas e culturais, valorizando as diferenças e tensionando normatividades que historicamente silenciaram ou marginalizaram corpos dissidentes, como problematiza bell hooks (2020, 2021).

Quando fragmentamos as relações inclusivas com as corporeidades nas escolas, afastamo-nos da possibilidade de compreendê-las em sua integralidade. O corpo não é apêndice da experiência educativa: ele transforma nossa vida inteira e se funde à nossa maneira de estar no mundo. Assim, reconhecer o corpo como sujeito da experiência pedagógica significa romper com a lógica dualista que separou corpo e mente, razão e sensibilidade, percepção e linguagem.

Nessa direção, António Nóvoa (2022) contribui ao compreender o corpo como condição de possibilidade da experiência educativa, ressaltando a corporeidade como dimensão constitutiva da (inter)subjetividade e dos processos de aprendizagem. Superar visões dualistas é reconhecer o corpo em sua pluralidade cultural, social e simbólica como espaço de produção de saberes na Educação Física escolar.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto

comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (Candau, 2013, p. 23).

Essa negociação cultural mencionada por Candau (2013) materializa-se na Educação Física quando o professor subverte a lógica da performance esportiva tradicional para priorizar o diálogo corporal. Assim, a identificação proposta por Imbernón (2009) deixa de ser apenas um conceito abstrato de formação e torna-se uma prática de escuta dos diferentes saberes motores que cada estudante traz de seu contexto cultural.

A Educação Física inclusiva, portanto, precisa reconhecer o sentir e o agir como dimensões indissociáveis da prática pedagógica. A inclusão do “corpo inteiro” não se reduz à participação física nas atividades, mas envolve a construção de ambientes que legitimem experiências plurais de movimento, expressão e convivência. Trata-se de compreender a corporeidade como aprendente com os outros, na pluralidade humana.

Diante da trajetória histórica delineada neste capítulo, que revela a Educação Física escolar como um campo de tensionamentos entre reproduções ideológicas capitalistas, interpretação de conteúdo político e aspirações humanistas inclusivas, emerge a imperiosa necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas para acolher a diversidade humana em sua plenitude, transcendendo modelos excludentes de aptidão física, mera adaptação integradora e rendimento esportivo.

Urge posicionar a Educação Física não apenas como instrumento de adaptação corporal, mas como arena de construção coletiva de saberes corporais e lutas inclusivas das diferenças, que valorizem as pluralidades humanas, promovendo a equidade e a cidadania plena. Essa reflexão pavimenta o terreno para os capítulos subsequentes, nos quais se aprofundará a análise empírica das práticas inclusivas em contextos escolares específicos, interrogando como tais abordagens podem efetivamente transformar barreiras em pontes para a humanização e o desenvolvimento integral dos educandos.

### 3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA E SUAS IMPLICAÇÕES

A inclusão de pessoas com deficiência é assunto relevante nas diferentes esferas da sociedade. Oportunizar que todos os estudantes das escolas públicas e privadas possam dispor de seus direitos no exercício de sua cidadania é condição para a promoção do seu desenvolvimento humano e também de uma sociedade mais igualitária. Para Aguiar e Duarte (2005), bem como para Cosmo (2015), a sociedade contemporânea passa por inúmeras transformações e a escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade, construída conjuntamente nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. Sendo assim, o ensino inclusivo é uma prática da inclusão de todos para o convívio na diversidade, independentemente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem socioeconômica, étnica ou cultural.

Nesta seara, os processos de ensino e de aprendizagem sofrem diversas influências do contexto social, político e econômico, gerando uma proposta educacional, por vezes, conservadora, na qual a escola apenas reproduz estruturas da sociedade. Isso porque a escola é uma instituição moldada pelo período histórico no qual está inserida. Compreendendo a importância e necessidade de traçar um panorama sobre as pesquisas no campo científico, este capítulo tem como objetivo mapear a produção científica brasileira sobre o tema da inclusão, diversidade e Educação Física.

Este estudo conta com duas etapas de pesquisa, sendo a primeira uma busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2013 a 2023, envolvendo teses de doutorado e dissertações de mestrado, sendo a busca realizada pelas seguintes palavras-chave, nesta ordem: Educação Física, Inclusão Escolar, Diversidade e Formação de Professores. A escolha do período de pesquisa se deu por entender ser uma faixa de tempo adequada e que contém produções e publicações com fontes mais recentes e, dessa forma, prezando pela atualidade e relevância científica dos dados, priorizando esse espaço de tempo.

Dos 116 trabalhos encontrados, 85 são Dissertações de Mestrado e 31 Teses de Doutorado. Destas, foram selecionadas 6 Dissertações de Mestrado e 4 Teses de Doutorado, após a leitura dos resumos e aderência ao tema específico. Abaixo elencamos a tabela demonstrativa dos trabalhos escolhidos para analisar neste projeto.

Tabela 2 - Síntese da busca na BDTD

DOCUMENTO	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Dissertação de Mestrado	ATITUDES SOCIAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	2019	UFG

<b>Dissertação de Mestrado</b>	OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física	2013	UFJF
<b>Dissertação de Mestrado</b>	A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA	2022	UNB
<b>Dissertação de Mestrado</b>	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências	2021	UFRGS
<b>Dissertação de Mestrado</b>	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: uma proposta pedagógica junto à Educação Física escolar inclusiva	2022	UFRN
<b>Dissertação de Mestrado</b>	TECENDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada.	2015	UFRN
<b>Tese de Doutorado</b>	DIVERSIDADE CULTURAL: um olhar pela perspectiva de professores de Educação Física escolar	2022	UFSCAR
<b>Tese de Doutorado</b>	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL USANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA	2015	UNESP
<b>Tese de Doutorado</b>	CONSTRUÇÃO CURRICULAR, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS	2021	UFRGS
<b>Tese de Doutorado</b>	A INCLUSÃO COMO REDE: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade	2016	UFRGS

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira produção científica do quadro é uma dissertação intitulada *Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva* e traz como pano de fundo uma pesquisa realizada no estado de Goiás, com escolas da rede estadual de ensino, observando a prática pedagógica e atitudes sociais de professores e estudantes em aulas de Educação Física. Nesta dissertação foi constatado junto aos professores que os estudantes com deficiência participam das aulas de Educação Física de forma ativa dentro de suas limitações, porém, necessitam, na opinião deles, de maior suporte pedagógico para o seu acompanhamento durante as aulas, de forma a melhorar seu desenvolvimento cognitivo, além de apontarem questões relacionadas a espaço físico e materiais inadequados como principais dificuldades para trabalhar conteúdos de Educação Física nas aulas. Tanto educadores físicos quanto os educandos demonstraram atitudes favoráveis em relação ao ensino de estudantes com deficiência.

Neste contexto, atitudes positivas confirmam que os professores estão determinados a ensinar estudantes com deficiência, mesmo com todas as adversidades que encontram diariamente no ambiente escolar. Um dado preocupante que aparece na pesquisa é que 26% do total de estudantes com deficiência participam das aulas de Educação Física nas três escolas envolvidas. Pelo que foi apurado na pesquisa é perceptível que a realidade atual no contexto pedagógico, sobretudo no que se refere às políticas de inclusão da pessoa com deficiência, está distante do que prevê os dispositivos legais existentes no país.

A dissertação de mestrado intitulada *Os caminhos percorridos pela Educação Física inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos*

*professores de Educação Física* aborda a formação e qualificação dos professores de Educação Física quando se trata da inclusão escolar. A pesquisa nos leva a pensar sobre o trabalho na Educação Física inclusiva, algo que não é suficiente apenas no sentido da adaptação dos gestos corporais, tampouco no afrouxamento do rigor e exigências técnicas para o desenvolvimento das atividades. Destaca a importância da prática corporal, que requer uma educação capaz de propiciar a construção de movimentos que sejam adequados à percepção de técnicas que permitam a realização de gestos corporais que tenham sentido para as pessoas com deficiência.

Dessa forma, a Educação Física inclusiva pode ser um elemento de equilíbrio social e, em outros momentos, ela pode ser uma possibilidade de questionamento, ruptura e transformação. Nessa pesquisa, há uma relação direta da *não participação* dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física com a ação pedagógica do professor, ou seja, quanto menor a ação do professor, menor o envolvimento do estudante. Sugere-se que a intervenção do professor necessita favorecer, estimular e orientar o desenvolvimento do estudante, de maneira que seja levada em consideração durante a ação pedagógica, a interação dos conhecimentos sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

O texto dissertativo *A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no espaço escolar e a Educação Física* procurou desvelar os fatores que podem influenciar no processo inclusivo de estudantes com necessidades educacionais específicas, mediante o relato de experiência de dez professores de Educação Física da secretaria de educação do Distrito Federal. Estudo de cunho sócio crítico, abordou a formação inicial dos educadores, material pedagógico disponível, interações escolares.

Destaca-se, nessa pesquisa, a necessidade de ofertas de cursos, palestras e demais meios de formação complementar que possam ajudar os professores a se prepararem para atuar no processo da inclusão escolar, além da relevância apontada pelos participantes da troca de informações entre os profissionais envolvidos. A presença de monitores para ajudar nas aulas práticas e a redução do número de estudantes nas turmas onde estejam estudantes de inclusão foram sugeridas pelos profissionais. Houve discrepância quanto à acessibilidade e mobilidade dos estudantes de inclusão nas instituições participantes da pesquisa, visto que alguns locais possuíam e outros não essa acessibilidade e/ou mobilidade. A autora destaca ainda a importância de considerarmos o espaço de aprendizagem como um espaço de vida, pois, estando na escola e presente nas aulas de Educação Física, qualquer estudante, com ou sem necessidades específicas, já está incluso. A aprendizagem ligada ao domínio corporal não depende apenas do professor de Educação Física, mas das interconexões que se estabelecem entre os diferentes ambientes nos quais esse processo se situa.

A dissertação sobre *Práticas pedagógicas inclusivas na educação física da rede municipal de Canoas/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências* tematiza a inclusão escolar, as políticas públicas de inclusão e a prática pedagógica de

professoras e professores de Educação Física. As análises e as interpretações mostraram a relevância da abordagem inclusiva durante as aulas, assim como a participação de todos nesse processo que se revelou fundamental para que a inclusão escolar aconteça. As políticas públicas de inclusão do município pesquisado são conhecidas pelo professorado envolvido na pesquisa, entretanto, existem falhas na sua criação e aplicação na escola especial estudada.

A escola inclusiva e a escola especial possuem semelhanças nos processos pedagógicos, com algumas diferenças e adaptações nos materiais utilizados. Os educadores sugerem que há a necessidade do constante aperfeiçoamento profissional e maior participação da mantenedora, como provedor principal da inclusão escolar. A autora conclui que não é suficiente que o estudante com deficiência simplesmente ocupe os espaços escolares. Entende que a Educação Física Inclusiva não pode se limitar ao *estar presente* e sim *participar efetivamente*. Sugere que as contribuições das pesquisas desenvolvidas nas universidades podem ser alternativas para que o professorado dê voz ao seu trabalho, mostrar o que se tem feito nas práticas pedagógicas mais recentes. É imprescindível a construção de uma cultura da pesquisa em educação junto aos profissionais em atuação para que possam ajudar na reconstrução de conhecimentos e a viver o deslocamento do lugar clássico de informantes para o lugar de colaboradores do processo investigativo.

O trabalho investigativo *Práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta pedagógica junto à educação física escolar inclusiva* traz como enfoque uma proposta com as práticas corporais de aventura na natureza como unidade temática da Educação Física escolar numa perspectiva inclusiva. Por ser um tema a ser trabalhado na disciplina de Educação Física, determinado pela BNCC, este trabalho trouxe sugestões de como inserir os estudantes de inclusão no contexto escolar.

As práticas corporais em nosso país, de modo geral, têm conquistado a cada ano novos e diferentes contornos e expressões nas manifestações corporais. Entre essas novas expressões surge o fenômeno das práticas corporais de aventura, que vêm alcançando a cada nova modalidade, mais simpatizantes, esportistas ou não. São esportes cuja prática através da aproximação com a natureza trazem um alto nível de bem-estar e prazer pessoal. As práticas corporais ao ar livre oferecem possibilidades de vivenciar o inesperado e o imprevisível pelo contato homem/natureza. O acesso às práticas de aventura na natureza é um fator importante na vida da pessoa com deficiência, pois com o acesso, essas pessoas encontram a surpresa, a alegria, as motivações, que são emoções geradas pela prática desses esportes de lazer, devido as suas condições limitantes que são desafiadas e encontradas nas práticas através da superação, da confiança e do prazer que as atividades de aventura proporcionam. Existindo ou não estudante com deficiência, a prática pedagógica deve estar sempre voltada às concepções de inclusão, por saber que nem sempre incluir está relacionado à deficiência.

A proposta foi exposta por meio da exploração de algumas modalidades (surfe, canoagem e esqui-bunda), respeitando a diversidade dos sujeitos encontrados na

escola. A proposta pode ser modificada de acordo com cada situação e realidade em que os educandos estejam inseridos, apresentando algumas sugestões para que outros professores tenham acesso ao conhecimento, com estratégias que possam ser desenvolvidas em suas escolas. Para isso, dependerá apenas de profissionais que estejam dispostos a modificar sua rotina, em busca de conhecimentos novos e desafiadores.

A dissertação *Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada* é um estudo teórico sobre a formação de professores de Educação Física com ênfase na inclusão. As análises apontam para a constituição de um ambiente de (re)construção subjetiva do trabalho educativo na medida em que são potencializados espaços de formação que reconheçam o sujeito como fonte viva e significativa de conteúdos e ações; que entendam a reflexão e o diálogo como meios eficazes de se aproximar dos sentidos e significados acumulados histórico-socialmente; que façam das situações de trocas de experiências um momento de construção conceitual, procedimental e atitudinal; e que, ao fazer do trabalho do professor o ponto de partida e chegada do percurso formativo, percebam a necessidade de enfatizar experiências que possam subsidiar novas reflexões, novos olhares, novas configurações de atuação.

Diante disso, a Educação Física é um eixo capaz de congrega uma diversidade de conhecimentos de múltiplas ciências e áreas do saber, em prol da qualificação do ser humano para sua manifestação no mundo. O encontro desses conceitos chama a atenção para os inacabamentos dos sujeitos, perante as transformações históricas e sociais, nos chamando à consciência de que estamos abertos a uma infinidade de processos formativos pelos quais podemos encontrar experiências plurais, (re)conhecimentos e valores capazes de qualificar a prática profissional e promover a construção de ambientes de aprendizagens democráticos, críticos e potencializadores, rompendo com a inércia na qual muitos sistemas e espaços escolares se encontram. Em suma, o professor, no contexto da flexibilidade e da troca de experiências, encontra-se numa via de mão dupla: ao mesmo tempo em que reconhece as limitações e as dificuldades do outro, podendo indicar práticas que venham a suprir as necessidades vivenciadas, ele também se reconhece, percebendo que a dificuldade do outro pode ser similar à que enfrenta ou que já tenha enfrentado no cotidiano, podendo assim, colaborar com alguma experiência.

A Tese *Diversidade cultural: um olhar pela perspectiva de professores de educação física escola* abordou a problemática da diversidade cultural dentro da educação física escolar, sinalizando a importância de novas pesquisas neste campo do conhecimento, destacando a triangulação entre: Professores, Educação Física

Escolar e Diversidade Cultural, o que corrobora para a necessidade de que os professores reflitam a realização de práticas pedagógicas que privilegiem a diversidade cultural, suas questões e discussões, dentro do ambiente escolar. Os principais resultados obtidos foram: os professores através de suas identidades

culturais atribuem sentidos à diversidade cultural por meio da identidade cultural, diferenças e especificidades da Educação Física.

Identificamos que a diversidade cultural se manifesta para esses professores por meio dos marcadores sociais de diferença: relações étnico-raciais, política, religião, gênero e sexualidade. Os diálogos dos professores e a forma como eles se expressaram demonstra a necessidade das escolas se abrirem para momentos de conversa entre os pares, pois isso enriquece as trocas de experiências, aprofunda questões polêmicas e faz avançar o pensamento crítico a respeito da diversidade cultural com aqueles que possuem o mesmo contexto de potencialidades e fragilidades de suas práticas pedagógicas.

O trabalho de doutorado intitulado *Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva* aborda a questão da tecnologia assistiva através do planejamento, aplicação e avaliação de um programa de formação para professores de Educação Física, visando à inclusão educacional de estudantes com deficiência, por meio do acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva. Para tal, dividiu-se o trabalho em quatro estudos: a) Estudo 1, que buscou identificar as dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física ao trabalhar com estudantes com deficiência em aulas inclusivas; a coleta de dados foi realizada através do Grupo Focal (GF) com os professores de Educação Física do município de Bauru; b) Estudo 2, que procurou caracterizar o contexto das aulas de Educação Física, provindas da prática do professor e também de suas ações junto à inclusão escolar, utilizando como registro a filmagem das aulas; c) Estudo 3, que buscou avaliar as aulas teóricas planejadas para um curso de formação continuada oferecido aos professores de Educação Física, usando como instrumento de coleta dos dados uma ficha de autoavaliação com escala Likert; d) O Estudo 4 analisou uma intervenção com o conjunto de artefatos da Tecnologia Assistiva, após o planejamento de ações inclusivas de maneira colaborativa, foi aplicado durante as aulas de Educação Física e filmado.

As aulas de formação propiciaram aos professores conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos conteúdos abordados em relação à Educação Física e ao uso de Tecnologia Assistiva. Ao finalizar, foi possível verificar a utilização e a elaboração adequada dessas estratégias às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, provindas da intervenção, o que proporcionou ao professor de Educação Física o conhecimento e o acesso à Tecnologia Assistiva. Notou-se que a atitude de cada professor em relação aos obstáculos para viabilizar a inclusão é um determinante que dificulta ao estudante com deficiência tirar o melhor proveito de suas capacidades, que lhe são proporcionadas pelos benefícios advindos das aulas de Educação Física. Em outras palavras, as ações dos professores em relação à aceitação e ao compromisso com sua formação para dar qualidade às aulas no ambiente escolar é o que fortalece a inclusão desse sujeito com deficiência nas aulas. A pesquisa colaborou efetivamente para a formação do professor em busca da

inclusão educacional de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física por meio do uso adequado da Tecnologia Assistiva.

A tese intitulada *Construção curricular, interculturalidade e educação física: possíveis ressonâncias*, segundo a autora, permitiu compreender a interculturalidade como uma possibilidade potente para uma construção curricular outra para a Educação Física, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que caminha em um sentido decolonial e convida os estudantes a explorarem e conhecerem diferentes formas de ser, estar e viver o mundo, diferentes formas de compreender e significar o corpo e as práticas corporais, assim como possibilita processos de aquilombamento, empoderamento e resistência frente a atitudes de desigualdade e preconceito. Este estudo convida a compreender que uma construção curricular para a Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, inspirada na interculturalidade, não garante uma determinada formação e constituição de sujeitos, mas se apresenta como uma oferta de outros caminhos a serem percorridos e outras formas de perceber o mundo, as pessoas, as culturas, fomentando percursos que podem desafiar, encorajar, empoderar e contribuir com uma formação menos injusta e mais plural e digna para os sujeitos que trilham por esta estrada.

No entanto, nossa formação e construção humana está fadada ou determinada pela proposta que pauta a construção curricular. Ao longo do estudo, foi possível compreender que esta construção curricular inspirada na interculturalidade apresenta desafios relacionados com a carência de formação de professores nesta perspectiva, aos entraves e amarras burocráticos e estruturais, assim como da resistência dos sujeitos envolvidos em relação aos temas e aos formatos e metodologias de aula. Nesta construção curricular inspirada na interculturalidade, a disposição e a abertura dos sujeitos frente às premissas e propostas – como estar disposto a se repensar, a reconstruir suas convicções, a se desafiar – se evidenciou como elemento relevante para a construção de uma experiência significativa. Pode-se pensar que, em um primeiro momento, essa tese nada tem a ver com o tema proposto. Contudo, quando se fala em uma nova proposta de currículo, penso que é possível sim, na educação inclusiva, rever a construção desse elemento tão importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores e suas estratégias de ensino com os estudantes.

O trabalho doutoral denominado *A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade* tem como tema de pesquisa as relações entre práticas atuais dos professores de Educação Física, as políticas de inclusão e a formação inicial na constituição de professores. Analisa-se que, instauradas dentro de uma racionalidade política de nosso tempo, práticas de professores de Educação Física são mediadas por um movimento *de inclusão como rede*, o qual se faz presente na formação inicial e na constituição desses professores. Ao centrar o olhar na constituição do professor nos enredos e práticas de gerenciamento dos riscos entre as políticas de inclusão, as práticas pedagógicas e a

formação de professores, reflete sobre o lugar que o professor ocupa nessa rede, na racionalidade neoliberal.

Ao analisar o conjunto de manuais, leis e diretrizes oriundas das ações governamentais, é possível destacar que as diretrizes são bastante generalistas e não há uma especificidade de conhecimentos e saberes da Educação Física, mas orientações que indicam para um professor que saiba acolher, incluir, cuidar, gerenciar riscos e conduzir condutas na seiva da prevenção e da promoção da saúde. Ao mesmo tempo, a educação é central no processo que conduz as ações dos professores e, de certo modo, no movimento de inclusão como rede em práticas de professores de Educação Física, como sujeitos inclusivos e capazes de voltarem suas práticas ao gerenciamento dos riscos e à defesa da sociedade.

Em linhas gerais, os estudos relatados abordam as questões de trabalho e formação docente, da inclusão de estudantes na disciplina de Educação Física e suas possíveis reverberações na vida desses estudantes, de como a escrita e publicação das formas de trabalho podem influenciar na inclusão escolar e suas possíveis ações multidirecionais, que podem despertar a consciência coletiva para diversidade existente nas escolas. Com base nas seis dissertações e quatro teses relacionadas à Educação Física inclusiva, a partir das ideias recorrentes, podemos identificar algumas convergências, tais como:

a) *Enfoque na Inclusão Escolar*: Todas as dissertações e teses têm como pano de fundo a temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Há uma preocupação central em compreender e melhorar as práticas pedagógicas para atender às necessidades desses estudantes. b) Várias pesquisas destacam a *participação ativa dos educandos com deficiência nas aulas de Educação Física*, ressaltando a importância de adequar as atividades para suas necessidades específicas. c) A *necessidade de suporte pedagógico* é mencionada, indicando que os professores reconhecem a importância de fornecer um acompanhamento mais específico para estudantes com deficiência, visando melhorar seu desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional. d) As *atitudes dos professores e dos próprios estudantes* em relação à inclusão são geralmente positivas, indicando uma disposição para superar desafios e promover a participação de todos. e) *Dificuldades como questões relacionadas ao espaço físico e materiais inadequados* são apontadas como obstáculos para trabalhar conteúdos de Educação Física nas aulas. f) A *formação e qualificação dos professores de Educação Física* são temas recorrentes, com ênfase na necessidade de cursos, palestras e formação complementar para fornecer estratégias aos educadores físicos para a inclusão escolar. g) *Desafios da importância ação pedagógica* do professor ganha destaque na promoção da inclusão. A qualidade dessa ação é diretamente relacionada ao envolvimento e participação dos educandos com deficiência. h) A interconexão entre diferentes ambientes de aprendizagem é destacada como crucial para a inclusão, assim como a necessidade de acessibilidade e mobilidade para alunos com deficiência. i) Algumas dissertações apresentam propostas inovadoras, como a

introdução de práticas corporais de aventura na natureza, visando proporcionar experiências enriquecedoras para todos os estudantes. j) A importância da *formação contínua* é destacada, especialmente no contexto da inclusão, com ênfase na reflexão, diálogo e troca de experiências entre os professores. k) A inclusão é abordada como uma rede que envolve práticas docentes, políticas de inclusão e formação de professores, com reflexões sobre o papel do professor na racionalidade política neoliberal. L) Uma das dissertações aborda especificamente a diversidade cultural na Educação Física, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem as questões culturais dos envolvidos. M) Uma dissertação destaca a relevância da tecnologia assistiva na inclusão educacional, enfatizando a formação dos professores para utilizar esses recursos de maneira eficaz. N) Uma tese propõe uma abordagem crítica e decolonial na construção curricular da Educação Física, com foco na interculturalidade como uma forma de promover uma formação mais justa e plural.

Essas principais tendências indicam um panorama abrangente das questões enfrentadas pelos professores de Educação Física no contexto da inclusão escolar, bem como sugestões e reflexões para aprimorar as práticas pedagógicas e a formação continuada de professores. Há indicações de práticas pedagógicas e estratégias de educação inclusiva no contexto da Educação Física escolar, conforme podemos depreender algumas delas:

1. Na dissertação *Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva*, destaca-se a necessidade de maior suporte pedagógico para alunos com deficiência, reconhecendo suas limitações. Isso sugere a possibilidade de implementar estratégias de apoio pedagógico personalizado para atender às necessidades específicas de cada aluno.

2. A dissertação que aborda os *caminhos percorridos pela educação física inclusiva* sugere que a *não participação* dos educandos com deficiência nas aulas de Educação Física está diretamente relacionada à ação pedagógica do professor. Isso indica que estratégias de ensino mais ativas e envolventes podem aumentar a participação dos alunos com deficiência.

3. Na dissertação sobre *a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no espaço escolar e a educação física*, destaca-se a necessidade de formação continuada para os professores, com ofertas de cursos, palestras e trocas de informações entre os profissionais envolvidos. Isso sugere que estratégias de formação continuada e compartilhamento de experiências podem fortalecer a prática inclusiva.

4. A dissertação que versa sobre as *práticas corporais de aventura na natureza* propõe uma abordagem inovadora, introduzindo práticas corporais de aventura na natureza como unidade temática da Educação Física escolar inclusiva. Essa estratégia visa proporcionar experiências enriquecedoras para todos os alunos, independentemente de suas condições, destacando a importância do acesso a práticas inclusivas ao ar livre.

5. A tese da *formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva* destaca a importância da tecnologia assistiva na inclusão educacional. Isso sugere que estratégias que envolvem a incorporação de tecnologias podem ser eficazes para atender às necessidades específicas de sujeitos com deficiência.

6. A tese da *construção curricular, interculturalidade e educação física* propõe uma construção curricular inspirada na interculturalidade. Isso sugere a importância de estratégias que considerem a diversidade cultural dos alunos, promovendo uma abordagem mais plural e justa na Educação Física. Essas práticas e estratégias destacam a variedade de abordagens possíveis para promover a inclusão na Educação Física escolar, indicando a importância de estratégias personalizadas, formação continuada e inovação pedagógica para atender às necessidades dos alunos com diversidade funcional.

No cenário internacional, predominam estudos qualitativos voltados às percepções e práticas docentes, com ênfase nas crenças, atitudes e estratégias pedagógicas para inclusão (Rubiana; Purwanto; Anwar, 2024). Esses achados convergem com a literatura brasileira, que reconhece o valor da inclusão, mas aponta fragilidades na formação continuada, nas condições materiais e no apoio institucional. Por sua vez, no panorama brasileiro, embora a inclusão esteja formalmente incorporada às políticas e currículos, sua implementação ocorre de modo lento e desigual, marcada por turmas numerosas, falta de recursos, acessibilidade limitada e ausência de suporte técnico. Do ponto de vista dos estudantes com deficiência, persistem situações de não participação, quando a aula permanece centrada no desempenho esportivo tradicional.

Continuando a pesquisa, realizamos a busca por artigos em periódicos nacionais com avaliação Qualis CAPES A1, A2, A4, B1 e B2, para a área da Educação Física, em que o acesso fosse aberto e de forma digital. A consulta se deu na Plataforma Sucupira, pela classificação de periódicos do quadriênio 2017-2020, considerando a área de avaliação a Educação Física. Foi elegida a língua portuguesa como critério, também foi verificado se o escopo de cada periódico possuía os temas Educação Física, Inclusão de Estudantes, Diversidade e Formação de Professores.

Em cada periódico, lançamos buscas a partir dos descritores: (1) Educação Física, (2) Inclusão, (3) Diversidade, (4) Formação de professores. Essa sequência foi respeitada na maior parte da pesquisa, pois em alguns periódicos, quando incluído o descritor Diversidade, zerava-se a busca. Ainda assim, por compreender que esta ordem (de um amplo para um mais específico) poderia selecionar artigos que realmente pudessem acrescentar ao campo de conhecimento investigado, seguimos por esse caminho.

Primeiramente, selecionamos os artigos pelo título; em seguida, lemos os resumos e, assim, escolhemos 14 artigos para leitura na íntegra. Após a leitura e fichamento dos artigos, verificamos que um deles não se relacionava com o contexto desta pesquisa, então o descartamos, passando oficialmente para 13 artigos lidos.

Entendemos que as buscas por artigos em periódicos da área de avaliação da Educação Física são suficientes e nos auxiliam na compreensão do problema de pesquisa. A partir dos procedimentos referidos, os artigos selecionados para leitura utilizada nessa produção estão organizados na tabela que segue abaixo.

Tabela 3 – Síntese da busca dos artigos

PERIÓDICOS	ARTIGO	AUTORIA
<b>A1</b>		
SciELO	Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico <a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfRJdf3wDhWYqpM4Nmj/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfRJdf3wDhWYqpM4Nmj/?lang=pt</a>	Fernandes, Costa Filho e Iachite, 2019.
SciELO	Compreensão De Professores De Educação Física Em Relação As Dimensões De Acessibilidade Na Escola <a href="https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5871">https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5871</a>	Cadó, Palma e Sawistki, 2023.
Revista Brasileira de Educação Especial	Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005">https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005</a>	Fiorini e Manzini, 2016.
Revista Diálogo Educacional	Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis <a href="http://hdl.handle.net/11690/2644">http://hdl.handle.net/11690/2644</a>	Habowski e Conte, 2021.
Revista Brasileira de Educação Especial	Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003">https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003</a>	Fiorini e Manzini, 2018
Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200005">https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200005</a>	Aguiar e Duarte, 2005.
Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Física Escolar: percepções do aluno com deficiência <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1413-65382016000100111&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1413-65382016000100111&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a>	Nacif <i>et al.</i> , 2016.
<b>A2</b>		
Revista Educação Especial	O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento <a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095</a>	Glat e Pletsch, 2010.
<b>A4</b>		
Revista Triângulo	Educação Física Escolar e Inclusão: Considerações sobre o Trabalho pedagógico no Município de Acarati <a href="https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7487">https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7487</a>	Nogueira, Souza e Ferreira. 2024
<b>B1</b>		
Movimento	Percepções Dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física <a href="https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2971">https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2971</a>	Gorgatti e Rose Jr., 2009
Motriz	Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente <a href="https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n4p889">https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n4p889</a>	Costa, 2010
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Perfil De Formação Continuada De Professores De Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica <a href="http://www.rbceonline.org.br/es-perfil-formacao-continuada-professores-educacao-articulo-S0101328915000566?referer=buscador">http://www.rbceonline.org.br/es-perfil-formacao-continuada-professores-educacao-articulo-S0101328915000566?referer=buscador</a>	Ferreira, Santos e Costa, 2015

<b>B2</b>		
<b>Educación Física y Ciencia</b>	Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física	Carvalho e Araújo, 2018.
	<a href="https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8503/pr.8503.pdf">https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8503/pr.8503.pdf</a>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A leitura minuciosa dos artigos, teses e dissertações acima relacionados permitiram que dividíssemos os temas em quatro subcapítulos para melhor entendimento e correlação entre esses estudos, que são: Enfoques Formativos e a Inclusão Escolar, Multiculturalismo escolar: reconhecendo as diferenças Humanas, Trabalho Docente e Metamorfoses da escola: Uma conversa com escolas e professores. Com base nas informações fornecidas nos títulos e *links*, podemos destacar algumas ideias comuns e algumas facetas relacionadas à Educação Física inclusiva presentes nesses artigos.

O estudo sobre a autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física sugere uma preocupação com a preparação dos professores para lidar com contextos inclusivos (Fernandes; Costa Filho; laochite, 2019). A ênfase na autoeficácia destaca a importância de os professores se sentirem competentes e confiantes em atender às necessidades dos educandos com diversidade funcional. A pesquisa sobre a compreensão de professores de Educação Física em relação às dimensões de acessibilidade destaca a importância de considerar fatores como acessibilidade física, comunicação e atitudinal na promoção de um ambiente escolar inclusivo (Cadó; Palma; Sawitzki, 2023). O estudo sobre as dificuldades e sucessos dos professores de Educação Física em relação à inclusão escolar sugere uma abordagem prática, destacando os desafios enfrentados pelos professores e suas experiências bem-sucedidas na promoção da inclusão educacional substantiva (Fiorini; Manzini, 2016).

O artigo sobre a Educação Física escolar e Inclusão no município de Aracati teve como tema centralizador o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de Educação Física do município e suas estratégias para a inclusão de educandos (Nogueira; Souza; Ferreira, 2024). Destacam que a falta de recursos materiais, estrutura física inadequada e falta de incentivo à formação continuada e fragilidades na formação inicial são as maiores dificuldades encontradas pelos docentes para que a inclusão escolar de fato ocorra, manifestando como estratégias de superação, a utilização de atividades adaptadas.

O artigo sobre diferentes configurações de educação inclusiva destaca a diversidade de abordagens e perspectivas possíveis na Educação Física inclusiva, reconhecendo a multiplicidade de experiências e contextos educacionais (Habowski; Conte, 2021). A pesquisa sobre estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de estudantes com deficiência auditiva ressalta a importância de estratégias específicas adotadas para atender às necessidades de diferentes grupos de educandos (Fiorini; Manzini, 2016).

Estudos sobre percepções dos professores quanto à inclusão escolar de estudantes com deficiência em aulas de Educação Física e reflexões sobre a formação

docente sugerem que a formação continuada e a compreensão das percepções dos professores são elementos fundamentais para promover o acesso e permanência com participação pedagógica efetiva (Gorgatti; Rose Jr., 2009). Essas tendências indicam uma preocupação coletiva em compreender os desafios, estratégias e práticas relacionadas à Educação Física inclusiva, enfatizando a importância da formação docente, adequação de práticas pedagógicas e promoção de ambientes escolares acessíveis e inclusivos.

Geralmente, estudos sobre Educação Física inclusiva podem abordar estratégias e práticas pedagógicas voltadas as *adaptações* de atividades físicas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que nem sempre garante a participação plena dos estudantes nas aulas. Assim como a *integração de recursos tecnológicos, como softwares, aplicativos ou equipamentos adaptados*. Há uma ausência de abordagens relacionadas à formação em serviço de professores para lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula, incluindo estratégias específicas para a inclusão. Práticas que promovem a acessibilidade no ambiente escolar, considerando aspectos físicos, comunicacionais e atitudinais para criar um ambiente inclusivo às deficiências por meio de atividades propostas, reconhecendo as capacidades individuais e incentivando a participação plena e cooperativa. Além disso, tais alternativas passam pela inclusão de temas e práticas interdisciplinares que relacionam a Educação Física a outras áreas do conhecimento, independentemente das habilidades físicas ou cognitivas individuais, ampliando as experiências de todos.

A análise da produção científica evidencia que o debate sobre inclusão na Educação Física tem avançado em termos de problematização pedagógica, porém ainda apresenta limites no que se refere à articulação entre formação docente, condições estruturais da escola e políticas educacionais. Tal constatação sugere que a formação de professores não pode ser compreendida apenas como aquisição de métodos ou estratégias didáticas, mas como um processo crítico e reflexivo que envolve a compreensão das dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica reconhecer a diversidade não como obstáculo, mas como princípio organizador das práticas educativas. Já no plano político, evidencia-se a necessidade de políticas formativas que considerem as condições reais de trabalho docente, a infraestrutura escolar e a garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência em experiências educativas significativas. Em seguida, vamos discutir detalhadamente algumas estratégias e práticas pedagógicas acerca dos documentos encontrados.

### **3.1 Enfoques Formativos e a Inclusão Escolar**

Embora a inclusão de estudantes com deficiência venha sendo uma pauta constante nas escolas, pesquisas apontam que a superficialidade e desarticulação das formações e a realidade escolar tem sido um empecilho para que essa inclusão, acesso e permanência com participação pedagógica efetiva ocorra de fato. As Diretrizes

Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física (Resolução CNE/ CP nº 7, de 31 de março de 2004) orientaram para contemplar, dentre várias dimensões e populações, as necessidades das pessoas com deficiência, oportunizando a prática de atividade física, cuidado com a saúde e qualidade de vida (Brasil, 2004). Contudo, professores de Educação Física identificaram a presença de barreiras para promover a inclusão na escola, visto que nem sempre a estrutura e o corpo docente estão preparados para isso.

Professores do ensino regular não estão capacitados para trabalhar com estudantes com múltiplas deficiências, por um lado e, por outro, os professores especialistas também tem sua prática reduzida a condições especiais e não tem experiência de atuação em situação inclusiva. Destaca-se a necessidade de cursos de reciclagem sobre educação inclusiva aos professores, para além de um domínio teórico e técnico sobre o assunto, mas, principalmente, que passem por experiências de prática pedagógica com educação inclusiva, em contexto escolar. Uma formação (inicial e continuada) dos professores voltada para essa proposta, portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar substantiva (Aguilar; Duarte, 2005; Glat; Pletsch, 2010; Fernandes; Costa Filho; laochite, 2019).

Souza e Pich (2013) observam em seus estudos que a formação inicial dos professores deixou uma lacuna na orientação pedagógica de cunho crítico-reflexiva, o que lhes dificultou o enfrentamento das dificuldades para trabalhar na perspectiva da inclusão e expressarem dúvidas sobre como intervir com as pessoas com deficiência, sobretudo, no momento da transição, de passarem a fazer parte da escola regular. Também apontam que é fundamental considerar o conjunto de procedimentos que assegura o ensino inclusivo e que perpassa o imperativo das adequações físicas, acessibilidade, tecnologia assistiva e desenho universal para a aprendizagem, avançando, de forma essencial, para a necessidade de formar e capacitar permanentemente os professores.

Glat e Pletsch (2010) destacam que a falta de formação de professores e até mesmo profissionais de outras áreas podem prejudicar a inclusão de pessoas com deficiência, em todas as áreas do conhecimento e mundo do trabalho.

Ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais. E pouca ênfase é dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para o estudo do processo ensino aprendizagem e inclusão escolar destes alunos como fenômeno complexo e atual, concernente a todos os professores e ao sistema escolar. Vale ressaltar que esta demanda não se restringe aos cursos de formação de professores. Outras áreas como Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Arquitetura, Desenho Industrial, etc., carecem de capacitar melhor os futuros profissionais para atender às demandas de uma sociedade inclusiva. (Glat; Pletsch, 2010, p. 348).

Esse olhar para a formação na práxis de professores, no que diz respeito a educação inclusiva, é bastante preocupante, uma vez que o processo de entrada de estudantes e de saída na escola regular vem aumentando gradativamente. Os estudantes estão cada vez mais conscientes de seus direitos e deveres, e isso

funciona com intenção ou não, devido à passagem pelo ambiente escolar. Teoricamente, um dos fatores que podem influenciar a inclusão nas escolas é o quanto o professor acredita ser capaz de realizá-lo.

As pesquisas de Fernandes, Costa Filho e laochite (2019) indicam que as poucas experiências práticas, decorrentes das estruturas curriculares dos cursos de formação influenciaram negativamente a percepção de professores sobre o ensino inclusivo. Apesar de mostrarem uma atitude positiva, a ausência dessas experiências tem levado professores a desinteressarem-se pelo ensino inclusivo nas aulas regulares de Educação Física. Tanto o sentimento de despreparo como a percepção de barreiras contribuem para a ativação de reações fisiológicas e afetivas negativas, tais como: insegurança, medo, angústia e frustração, quando se deparam com esse contexto na escola (Fernandes; Costa Filho; laochite, 2019). De maneira geral, resultados de (in)sucesso influenciam positivamente ou negativamente as experiências e percepções do fracasso escolar.

Os autores supracitados definem que as emoções das professoras e professores envolvidos na educação inclusiva também são afetadas, pois suas crenças de autoeficácia aumentam na mesma proporção em que se envolvem nas formações de carreira docente. Professores com elevados níveis de autoeficácia são mais propensos a persistir na tarefa e, muitas vezes, conseguem realizá-la com êxito, assim como são mais favoráveis a introduzir práticas e metodologias inovadoras/democratizadas com os alunos (Fernandes; Costa Filho; laochite, 2019).

Glat e Pletsch (2010) explicam em seu estudo que as inseguranças discentes estão associadas às fragilidades da graduação, tais como manter disciplinas destinadas a essa temática isolada na grade curricular ou desvincular do restante do curso de formação para a atuação profissional, bem como a ausência de possibilidades de vivências reais com estudantes de diferentes deficiências. Entende-se que a autoeficácia se relaciona proporcionalmente com a formação continuada, o que acarreta no sucesso – ou não - das aulas de Educação Física e estudantes com deficiência.

O estudo de Gorgatti e de Rose Jr. (2009) também aponta a importância da formação permanente na Educação Física para reconciliar as expectativas da inclusão escolar. A disposição manifestada pela maioria dos professores participantes do estudo em buscar cursos na área de Educação Física adaptada pode estar relacionada à exigência escolar de implementar a inclusão de estudantes com deficiência. Paralelamente, ao se envolverem em programas de formação e aprofundarem seus conhecimentos sobre as potencialidades desses sujeitos, muitos professores podem experimentar uma transformação em suas atitudes, adotando posturas mais positivas e receptivas. Observou-se que os docentes que participavam de cursos voltados para a Educação Física adaptada demonstravam um maior otimismo em relação à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas regulares. Essa constatação sugere que o conhecimento adquirido por meio dessas formações não apenas atende às demandas da legislação vigente, mas também desempenha um papel significativo na promoção

de uma mentalidade mais favorável à inclusão, impactando em novas estratégias no ambiente educacional.

Fiorini e Manzini (2016) apontam que para entender as necessidades de professores frente à inclusão escolar de estudantes com deficiência são necessárias pesquisas que identifiquem as carências e lacunas na formação profissional, um ponto de vista que compartilhamos e recomendamos também nesta Tese. Habowski e Conte (2021) destacam o papel investigativo do professor e, assim, tornar coletivos e orientadores esses processos de construção de conhecimento em forma de registros na e da práxis concreta.

Defendemos que os professores precisam ser, antes de tudo, pesquisadores do processo de construção da prática pedagógica, agentes dos processos de construção do conhecimento, em busca de formação permanente e colaborativa em sua área de atuação, para que projetem juntos correções necessárias aos equívocos históricos ainda vigentes. (Habowski; Conte, 2021, p. 1402).

Ratificando o texto de Fernandes, Costa Filho e laochite (2019), Fiorini e Manzini (2016) também apontam que a transformação nas atitudes é primordial para uma prática favorável à inclusão escolar. Contudo, destacam que não é competência exclusiva do professor criar condições assistenciais favoráveis para que esta inclusão aconteça. Nessa direção, será preciso planejar uma formação continuada para os professores de Educação Física que, por um lado, atenda às necessidades e auxilie na minimização das dificuldades e, por outro lado, valorize as situações de sucesso que vêm ocorrendo na práxis.

Outra recomendação é que o professor esteja ciente de que incluir nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar a disciplina, mas é adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. Para tanto, é indispensável planejar a aula de modo a não se restringir à condição das pessoas envolvidas, mas promover a autonomia e enfatizar as capacidades potenciais dos educandos.

É parte integrante do planejamento: os objetivos, os conteúdos, as atividades, as adaptações, os procedimentos de ensino e os recursos. Sobre os objetivos, uma vez definidos, o professor deverá modificá-los quando necessário, em respeito à individualidade e às habilidades dos sujeitos. Para que ocorra a inclusão, o estudante deve, além de estar fisicamente no mesmo espaço que os demais, também participar das atividades e adquirir conhecimentos por meio destas. Por conseguinte, entende-se que estimular a participação ativa de um estudante com deficiência é um eixo indispensável para a consolidação de um trabalho inclusivo (Fiorini; Manzini, 2016; Carvalho; Araújo, 2018).

A história da Educação Física Brasileira nos mostra que sua característica sempre esteve voltada aos ideais higienistas, militaristas e esportivizadoras, o que acentuou as diferenças no ambiente escolar, excluindo os menos habilidosos, os com desvantagens físicas, obesos ou mesmo os mais tímidos. À medida em que se foi

repensado os objetivos da disciplina, observa-se uma mudança em relação à participação de todos em sala de aula. Carvalho e Araújo (2018) recomendam que o professor proporcione variados tipos de auxílio aos estudantes conjuntamente, como físico, verbal e gestual.

[...] demonstrando as atividades a serem realizadas para facilitar a compreensão por todos; que adapte as regras, os materiais, o espaço e sua metodologia permitindo que todos compreendam e consigam participar ativamente, independente de suas dificuldades; proporcione um tratamento o mais igualitário possível aos alunos com deficiência em relação aos demais, não o superprotegendo nem subestimando sua capacidade, estimulando-o a participar de todas as atividades de forma que este se sinta parte do grupo de alunos e auxiliando-o sim, mas apenas quando houver de fato necessidade de tal ajuda; e que estimule o desenvolvimento dos conceitos e práticas de respeito e cooperação entre os alunos. (Carvalho; Araújo, 2018, p. 11).

No estudo de Carvalho e Araújo (2018), destaca-se a relevância que se dá nas aulas de Educação Física para as atividades que envolvem o jogo e o esporte, em detrimento de outros grandes grupos da área de ensino que compõem a disciplina, como as ginásticas, as lutas e a dança, por exemplo. Vários fatores podem ser elencados como precursores desse tipo de ocorrência, como a construção histórica brasileira de uma Educação Física com ênfase na aptidão física e nas habilidades esportivas, a falta de segurança dos próprios professores em abordarem os diferentes conteúdos numa formação acadêmica nem sempre com qualidade para uma atuação adequada com estes, uma questão sociocultural na qual muitas vezes os próprios estudantes rejeitam os novos conteúdos com os quais não estão habituados (Carvalho; Araújo, 2018). Nesse trabalho, pode-se interpretar que a inclusão esbarra nos padrões culturais e na estrutura da aula proporcionada e não nos aspectos referentes às necessidades dos estudantes com deficiência, visto que não contempla a diversidade de práticas que a Educação Física possui.

Diante disso, Costa (2010, p. 27) reflete sobre as propostas que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais a respeito da formação profissional para atuar nas diferentes etapas de formação dos nossos educandos, observando que:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores [...]. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade linguística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.

Sendo assim, para que a inclusão possa ocorrer é imprescindível que os professores de Educação Física possam se preparar, se qualificar e se habilitar para que na escola a inclusão do deficiente, do estranho, do dessemelhante não se constitua em obstáculos ao ensino. Mendes (2020) afirma que, para conduzir o processo de inclusão escolar, não se pode abdicar de professores com formação especializada. Por isso, insiste também na urgência de se promover a articulação de qualquer proposta de inclusão escolar com a iniciativa do poder público em fomentar

a abertura e expansão de cursos de licenciatura em Educação Especial, bem como de mestrados profissionais nessa área - no caso destes últimos, como estratégia mais urgente de formação qualificada de quadros profissionais que já possuem uma licenciatura.

De que forma, então, podemos vislumbrar o sucesso de qualquer política de inclusão escolar quando há uma carência substancial de profissionais devidamente capacitados para implementá-la e promovê-la? A falta de conexão entre políticas públicas no Brasil aí se reflete, pelo que se evidenciam as dissonâncias entre as políticas de formação docente, de expansão do ensino superior e a política de inclusão escolar. Este mesmo autor traz a necessidade de que os professores especializados existentes e os que ingressarão nas escolas públicas comuns se tornem servidores públicos de carreira, efetivados por concurso e não mantidos pelo regime de contrato de trabalho, o que tem sido a tônica em diversos sistemas de ensino pelo Brasil. Isso tem gerado descontinuidade nas ações escolares inclusivas, com rupturas no desenvolvimento humano e o envolvimento de todos os estudantes em aprendizagens solidárias.

Sem essa garantia mínima de uma carreira e de relativa estabilidade a tais profissionais da Educação Especial, não se viabiliza ter condições necessárias - embora por si sós não suficientes - para a emergência de uma cultura colaborativa e inclusiva nas escolas brasileiras. Bem formar e manter esses professores em regime de dedicação exclusiva a uma escola de tempo integral seria o mínimo esperado para a implementação de uma política educacional condizente com os apelos da inclusão escolar, sem recair nos desgastados apelos emocionais. (Mendes, 2020, s/p).

Para enfrentar os entraves da pouca formação dos professores observa-se que é imprescindível, aos professores que atuam na área da educação especial, compreender as características e especificidades desse público-alvo à efetivação de processos, conhecimentos e competências para o desenvolvimento de ações inclusivas, vindo ao encontro das diferenças e peculiaridades de uma cultura inclusiva (Habowski; Conte, 2021). Carvalho e Araújo (2018) abordam que a efetivação da inclusão na Educação Física exige, nesse momento, o abandono dos resquícios tecnicistas e esportivizadores daquelas práticas enfatizadas no desenvolvimento de gestos motores eficientes, as quais dificultaram o processo inclusivo; e abertura às aulas com diversificação de conteúdo com campos de experiência (Brasil, 2018) e construção de conhecimento, que se mostraram potencializadores da inclusão das diferenças. Para isso, a formação pedagógica se torna ponto primordial para o trabalho do professor, explorando os diferentes conteúdos e técnicas da Educação Física às diferentes necessidades humanas, a fim de permitir a participação ativa de todos.

Estudos mencionam a importância da formação continuada, da capacitação profissional adequada e do aperfeiçoamento permanente como condição para que os professores contemplem os processos de inclusão na Educação Física escolar e que se eliminem os entraves à construção desta inclusão, problematizando que eles não se sentem considerados na práxis e preparados para trabalhar com as diferentes

linguagens corporais de estudantes com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Costa, 2010; Ferreira; Santos; Costa, 2015, Thiollent; Colette, 2014).

As práticas de formação de professores devem ser concebidas em sintonia com a diversidade das situações socioculturais em que se encontram os educandos: situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; pessoas com deficiência, entre outras. Não se trata de impor um modelo único de educação estabelecido em função de leis ou normas preestabelecidas, isso seria um equívoco nesse contexto, mas de pensar e construir estratégias inclusivas por mobilizações em rede de professores.

O objetivo é propor metodologias que abarquem a diversidade das situações, construindo conteúdos e estratégias adequadas às necessidades e à cultura dos interessados. Quando falamos em inclusão escolar, sabemos da importância da formação permanente, do contínuo esforço por parte de professores para que todos os seus estudantes de inclusão sejam alcançados e se sintam incluídos nas propostas. Entretanto, a experiência das aulas, conforme Gunther e Molina Neto (2000), também é reveladora de formas de aperfeiçoamento profissional vivenciados.

A formação permanente, mesmo que se realize fora da escola e priorizando o saber teórico, deve propiciar aos participantes que estabeleçam nexos com a sua realidade. [...] A escola é, para a maioria dos professores de Educação Física, o *locus* privilegiado de formação permanente. Mesmo quando participam regularmente de eventos de formação fora da escola, referem-se à necessidade de espaços de formação no próprio cotidiano escolar. (Gunther; Molina Neto, 2000, p. 79).

Para Gunther e Molina Neto (2000), a participação em eventos de formação fora da escola, como grandes seminários ou cursos, ainda que destacado como espaços importantes, perde muito de seu impacto quando os professores retornam às escolas e não encontram um ambiente adequado e estimulante para a discussão de suas aprendizagens com seus colegas. Este ambiente de discussão mencionado pelos autores pode ser parte de uma estratégia de cada escola para que haja compartilhamentos de práticas pedagógicas exitosas – práticas que sejam prósperas - em relação à inclusão escolar.

Corroborando com Gunther e Molina Neto (2000), Warschauer (2001) nos ajuda a pensar a interdependência da instituição escolar como um espaço de formação da e pela colaboração. No entanto, deparamo-nos com certos desafios, destacados pela autora, sendo a organização do trabalho docente na escola um ponto crítico. Este, pouco propício ao convívio, é afetado pela gestão de tempos e espaços, submetida a objetivos que não priorizam a convivência e a reflexão compartilhada.

Outro problema é o preparo dos professores para tal tarefa, pois os cursos de formação docente seguem, de maneira geral, as mesmas concepções de aprendizagem e formação da escola fundamental e do ensino médio, isto é, de transmissão de conhecimentos, desarticulado em disciplinas, pouco

contribuindo com a formação de competências para a profissão. (Warschauer, 2001, p. 13-14).

Ainda nesse ponto, Warschauer (2001) destaca que a singularidade dos processos de aprendizagem, a convivialidade como objetivo e a formação como processo que se constrói em comunhão são frequentemente desconsiderados num contexto de atividades escolares a serviço das *notas para passar de ano*, numa lógica alienada e competitiva, ou seja, alheia aos desígnios humanos. Por ser o local onde convivem os professores, a escola pode ser proposta como espaço privilegiado para a sua formação. Defender a formação de professores através das redes de partilhas entre pares e na organização-escola não significa que se exclua da rede de conversas as especialidades e os pesquisadores, pois, nas palavras de Warschauer (2001), seria prescindir de conhecimentos fundamentais que alimentam a prática docente.

Entretanto, é necessário que o diálogo e a abertura para a aprendizagem entre estas categorias profissionais se deem em reciprocidade e não reproduzindo a concepção de que os professores, como práticos, devem aplicar as teorias geradas pelos especialistas do meio científico acadêmico. (Warschauer, 2001, p. 183).

No contexto de trabalho da RME de Canoas/RS são disponibilizadas<sup>35</sup> formações no que diz respeito à inclusão escolar. Essas formações vêm sendo ministradas por docentes que compõem a RME e profissionais de outros campos, especialmente psicólogos e psicopedagogos. Entretanto, por diversas vezes, não fomos/somos liberados para participação em eventos presenciais por não *haver professores para nos substituir nas aulas*<sup>36</sup>, visto que a maioria destas formações são oferecidas no turno de trabalho. Em contrapartida, do professor é exigido que seja presente e capacitado para atender os estudantes da forma mais inclusiva.

Para “resolver “esse problema, a SME disponibiliza as formações mensais para os professores conforme o dia da hora-atividade, conhecido como o dia de planejamento, de acordo com a disciplina envolvida. A Lei 11738/2008<sup>37</sup> garante que no mínimo 1/3 da jornada de trabalho seja dedicada a atividades extraclasse como planejamento, correção de provas, estudo e formação, fora da interação direta com os alunos, sendo um direito fundamental para a qualidade do ensino e valorização docente, e estados e municípios devem cumprir, assegurando o tempo para essas atividades, que não se resumem à sala de aula.

As normativas do Conselho Municipal de Educação abordam a obrigatoriedade por parte da mantenedora em oferecer formação continuada a seus professores (Canoas, 2007, Art. 22). Mas, essas formações seguem o modelo de desarticulação

<sup>35</sup> Hoje existe a Casa de Formação de Professores Darcy Ribeiro, um local criado para que essas formações sejam disponibilizadas para o professorado da RME, de Canoas/RS.

<sup>36</sup> Essa é a fala comum entre as direções das escolas para justificar a não permissão da saída dos professores e professoras para as formações continuadas que são agendadas pela própria Mantenedora – SME – quase sempre em horário comercial.

<sup>37</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm) Acesso em: 12 fev. 2026.

mencionada por Warschauer (2001), pois são formações divididas por disciplinas e não por área de conhecimento. Portanto, pode-se concluir que há pouca correspondência com a realidade e com algum tipo de construção de outras estratégias pedagógicas que poderiam reverberar nos estudantes da RME, de Canoas.

A formação de professores/as implica uma sensibilidade para com o outro. Habowski e Conte (2021) falam sobre os ritmos alucinantes a que são submetidos os professores no trabalho cotidiano, visto que geram insegurança e ansiedade, somados ao aprofundamento das desigualdades sociais, dos transtornos e síndromes dos estudantes, cada vez mais comuns nas escolas. Somado a isso, o professor precisa ainda encontrar tempo para ser ele mesmo, pois antes de ser um professor, ele é um ser humano que precisa de apoio e de um olhar terapêutico ao profissional da educação que necessita de um repertório cultural e de disponibilidades ativas de referência em ação social, saúde e renda, para ser um agente de trabalho inclusivo nas especificidades da Educação Física.

No estudo de Nogueira, Souza e Ferreira (2024) encontramos mais correlações entre os estudos anteriormente citados que já mencionam que os docentes ainda encontram dificuldades de trabalhar em uma perspectiva inclusiva, seja pela escassez de recursos materiais e humanos, pela estrutura física inadequada e ainda nesse estudo mais recente, a baixa oferta de formação continuada para a rede de ensino da pesquisa.

As leituras dos artigos vão ao encontro da realidade do Município de Canoas, onde ainda temos diversas escolas que não possuem cobertura nas quadras poliesportivas, não disponibilizam materiais das aulas de Educação Física adequados para atividades inclusivas, como bolas com guizo, por exemplo. A improvisação nas adaptações desses materiais é uma constante nas escolas.

Para além das discussões sobre formação inicial e continuada, estudos recentes têm destacado que a presença de tecnologias educacionais, por si só, não garante inovação pedagógica, especialmente quando desvinculada de fundamentos críticos e de práticas contextualizadas. Em outras palavras, a mera incorporação de dispositivos tecnológicos, quando desarticulada de fundamentos pedagógicos, não assegura processos inovadores. Mais do que recursos, exige-se a construção de práticas críticas e que tensionem teorias e *práxis*, colaborativas e sensíveis à diversidade cultural e regional (Conte, 2016). A literatura tem enfatizado a valorização do contexto local, a construção coletiva do conhecimento e a promoção da cidadania digital como dimensões indissociáveis de uma formação docente emancipadora. Nesse cenário, a implementação de práticas formativas que promovam reflexão, criatividade, equidade e respeito à diversidade torna-se decisiva para a consolidação de uma Educação Física inclusiva e comprometida com a formação de cidadãos críticos na sociedade contemporânea.

Os enfoques formativos identificados indicam que ainda persiste, em parte da literatura e das práticas institucionais, uma tendência à valorização de modelos

instrumentais de formação, centrados em técnicas e protocolos. Entretanto, a formação docente voltada à inclusão exige uma compreensão ampliada da prática pedagógica, entendida como práxis, isto é, como ação refletida e socialmente situada. Nessa perspectiva, as implicações formativas apontam para a necessidade de processos continuados, colaborativos e contextualizados. No plano pedagógico, isso exige valorizar experiências que articulem reflexão crítica, criatividade e sensibilidade à diversidade cultural e corporal. Politicamente, reforça-se a importância de políticas públicas sustentáveis de formação continuada, capazes de superar a fragmentação das iniciativas e de garantir condições institucionais para o desenvolvimento profissional docente.

### **3.2 Multiculturalismo escolar: Reconhecendo as Diferenças Humanas**

A escola, como espaço de transmissão cultural de saberes, precisa ser repensada, assim como a concepção de aprendizagem e de ensino. O título deste subcapítulo é inspirado na obra *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (Moreira; Candau, 2008) para destacar o multiculturalismo nas intensas mudanças demográficas e culturais, que têm conturbado as sociedades contemporâneas. E também utilizamos essa obra para nos ajudar a pensar juntamente com os textos da produção científica.

Para os autores, a complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, evidenciam significativos efeitos (positivos e negativos) e que perpassam em diversos espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais. Sendo assim os autores falam que:

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Envolve ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (Moreira; Candau, 2008, p. 7).

Warschauer (2001) destaca que aprender significa questionar certezas pretensamente conclusivas e manter aceso o fogo da curiosidade e da criatividade. A autora nomeia esses pensamentos de “chamas da vida” (Warschauer, 2001, p. 15). Sendo a disciplina de Educação Física pertencente a área das Linguagens, iniciamos esse subcapítulo refletindo sobre o corpo e suas manifestações.

Nesse momento, almejamos consolidar uma Educação Física Escolar com seus conteúdos orientados por um caráter de vivência e construção de conhecimento sócio-histórico-cultural, fundamentados em uma perspectiva inclusiva na qual todos são respeitados e valorizados em sua diversidade (Brasil, 1998). Para Nóvoa (2022), não há nada mais importante para um professor do que saber lidar com a imprevisibilidade

de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem. Mas para que isso aconteça, de fato, é necessário que saibamos que a escola é feita de uma sociedade que é plural e constantemente mutável. Nas palavras de Moreira e Candau (2008), um espaço de cruzamento de culturas.

A empatia, enquanto capacidade de nos colocarmos no lugar de outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental da educação. Giroux (1999) também nos ajuda a pensar sobre a maneira como a linguagem, em toda a sua complexidade é fundamental, não somente na produção de significado e de identidades sociais, mas também como uma condição constitutiva para a ação humana. É através das múltiplas linguagens que os seres humanos são inscritos e dão forma àqueles modos de falar que constituem sua percepção de vínculo com o outro, com a natureza e com o mundo político, ético, econômico e social. Até mesmo a linguagem corporal pode ser incluída nesse aspecto do encontro com o outro que nos interpela.

Corroborando com essa ideia, Medina (2013, p. 16) aborda que nós não temos um corpo. Ele afirma que “nós *somos* o nosso corpo, e é em todas as suas dimensões energéticas – portanto, de forma global – que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, por meio das demonstrações do seu pensamento, do seu sentimento e do seu movimento”.

Desse modo, é necessário que se fale sobre conceitos como diversidade, diferença e desigualdades, decorrentes das condições orientadoras das relações sociais e culturais no Brasil. Considerar que somos todos iguais pode ser algo limitador. Declarar igualdade e buscar, na escola, dar tratamento homogeneizado às demandas formativas dos alunos, pode resultar em prejuízos na aprendizagem e contribuição para a manutenção das desigualdades (Azevedo, 2023).

No contexto histórico em que vivemos, problematizar e definir o conceito de diversidade na esfera da educação implica admitir a complexidade que está implícita nesse desafio. Ferreira (2015) aborda que em anos recentes, o termo diversidade cresceu em uso. O termo regularmente aparece na mídia popular, periódicos profissionais, livros e literatura acadêmica. Entretanto, não há uma única concordância sobre a definição de diversidade. Para alguns, significa tolerância, aceitação ou talvez atitude. Para outros, diversidade pode significar inclusão, números ou diferenças raciais e de gênero. Outros ainda veem diversidade como uma palavra-chave para ações afirmativas ou leis desenhadas para assegurar a representação de grupos minoritários.

A autora destaca que é possível identificar três elementos que precisam ser cuidadosamente considerados em uma proposta de construção teórica da definição do conceito de diversidade e que, portanto, devem ser considerados quando se trata de refletir sobre as implicações de um currículo comum para uma nação tão diversa como é o continente brasileiro. Esses elementos são: (1) A emergência e o rápido crescimento no uso do termo diversidade; (2) O termo diversidade, esvaziado em seu significado, tornou-se jargão e retórica e (3) Sintonia conceitual entre diversidade e outros conceitos.

Para além de conceitos e terminologias, Ferreira (2015) enfatiza algumas questões dentro das quais o termo diversidade está circunscrito como contribuição ao atual debate sobre a base curricular nacional e identifica, a seguir, algumas das dimensões inerentes a esse vocábulo que podem ser traduzidas como a aproximação de uma definição futuramente mais delineada:

Quando se refere aos seres humanos, o conceito de diversidade diz respeito à igualdade inerente à nossa humanidade e à diferença que nos caracteriza como seres históricos, sociais e determinados pela cultura dentro da qual somos inseridos ao nascer e vivemos. O conceito de diversidade (portanto) sempre se refere a pessoas ou grupos sociais que são considerados “diferentes” do que aquilo que a classe dominante define como “padrão”, uma referência “certa” que passa a ser naturalizada nas relações sociais. Quem não se encaixa nessa referência padrão ganha uma marca identitária, carregada durante a vida; a menos que as condições socioeconômicas e culturais mudem, essa marca é perpetuada como um rótulo depreciativo. O conceito de diversidade humana está intrinsecamente ligado ao conceito de inclusão – social, econômica, educacional e outras –, porque ambos são conceitos comprometidos com os direitos humanos daquelas pessoas que, por razões distintas, vivem em constante risco de exclusão e de serem mantidas no contínuo ciclo de pobreza, que se caracteriza como um aprisionamento de suas vidas e possibilidades de desenvolvimento humano. (Ferreira, 2015, p. 308).

Além disso, discursos que afirmam que todos são iguais e que devem ser tratados como iguais pode dificultar a percepção de problemas como a homofobia e o racismo. A identidade humana perpassa por um processo de criação de sentidos, por interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos. Morin (2011, p. 50) afirma que:

Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si, os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar esse princípio de unidade/diversidade em todas as áreas.

Autores como Azevedo (2023), Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) concordam com a ideia de que o Brasil é um país permeado por relações de poder, marcado por hierarquização e revestido de preconceito e discriminação que trazem a negação de direitos a determinados grupos sociais, sobretudo, afro-brasileiros, indígenas, pessoas com deficiência, aquelas que se declaram homossexuais assim como as pessoas mais pobres e as mulheres.

As políticas públicas sociais e educacionais no Brasil exaltam a diversidade criadora dos brasileiros. Mas silenciam quanto à problematização das diferenças, favorecendo a construção da heteronormatividade bem como da estética branca como modelo do belo. Nesse sentido, aos diferentes restaria a tolerância. Ou seja, sem que as origens e os usos feitos sobre as diferenças no Brasil sejam questionados e

contextualizados, as relações de poder podem terminar por classificar, normalizar e hierarquizar a partir da definição de determinado padrão de identidade.

Moreira e Candau (2008) associam o conceito de diferença ao conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual sujeitos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes. E com base nessas diferenças, formam-se os grupos distintos. A Educação Física configura-se, assim, como um espaço de mediação entre diferentes campos do conhecimento. Silva e Conte (2023) destacam que a interdisciplinaridade na Educação Física não ocorre por justaposição de conteúdos, mas pela criação de experiências corporais que mobilizam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, permitindo que o estudante compreenda o mundo também pelo movimento.

Nessa direção, os jogos pedagógicos observados nesta pesquisa operam como dispositivos formativos que articulam aprendizagem, inclusão e convivência, fortalecendo o papel da Educação Física como linguagem pedagógica integradora. Azevedo (2023) considera que a relação entre diversidade e educação significa atentar para sujeitos (e escolas) reais em processo de desenvolvimento e, portanto, com vivências marcadas por desigualdades sociais, preconceitos e discriminações de variadas origens (étnico-raciais, sexuais, econômicas, sociais, condições de deficiências etc.) com repercussões que levam a contextos abusivos, violentos e, obviamente, com implicações em seus processos de aprendizagem. Nas palavras da autora,

Diversidade, aqui, não se limita à esfera cultural e não se confunde com as diferenças, portanto, considera as origens, as permanências e as implicações das desigualdades. Em decorrência disso é que o tema diversidade é aqui relacionado a variados aspectos como sexualidade, relações étnico-raciais e Bullying, além do destaque para o que chamamos de escola inclusiva. (Azevedo, 2023, p.4).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) dividem a noção de diferença/diversidade em três linhas: a primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a terceira perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições.

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em

subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las.

Pensando nessas problemáticas, poderíamos pensar em como os profissionais da educação (gestores, professores, funcionários de escola) pensam os valores sociais e em como eles alimentam o preconceito, a discriminação, o bullying e outras formas de violência? Como a escola lida com as contradições do que está nas orientações curriculares e os desafios de uma sociedade competitiva, excludente e violenta?

Em suas obras<sup>38</sup>, bell hooks (2021) defende a construção de um ambiente educacional onde estudantes e professores, por meio da alegria, do amor, da cumplicidade e da autorrealização, articulam conhecimentos de diferentes procedências e, nesse processo, constroem aprendizagens significativas e transformadoras com repercussões ao longo de toda a vida. Partindo desse pensamento, Giroux (1999) enfatiza que os educadores que se recusam a reconhecer a cultura popular como uma base importante de conhecimento podem recair na desvalorização do estudante.

Assim fazendo, “esses educadores eliminam a possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que vincule o conhecimento da escola com as diferentes relações de sujeito que ajudam a constituir as vidas cotidianas dos alunos” (Giroux, 1999, p. 213). Costa (2010) em seu estudo sobre a inclusão escolar de deficientes visuais destaca uma fala de seus entrevistados: “Só que na escola isso não dá, isso não é possível, pois não tem a preparação para isso e geralmente os alunos também querem jogar o futebolzinho deles como se Educação Física fosse só isso jogar futebol” (Costa, 2010, p. 894). Essa fala endossa a necessidade de (re)conhecer os nossos estudantes, para que possamos proporcionar uma experiência diferente, que realmente se sintam incluídos e motivados para o diálogo com os saberes da área. Os professores precisam de oportunidades para discutir sobre propostas de mudanças que mexem com seus valores e convicções.

De acordo com bell hooks (2021), nos últimos vinte anos, educadores que ousaram explorar e adotar novas abordagens de pensamento e ensino, com o objetivo de evitar a perpetuação de sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo e elitismo, deram origem a uma pedagogia da esperança. Andando de mãos dadas com Paulo Freire, Hooks fala sobre o esperançar, palavra reverberada ao longo dos tempos. “Como professoras e professores, entramos na sala de aula com esperança. Qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos a prática educativa, [...] seu processo, se autenticamente vivido, implica sempre a esperança” (hooks, 2021, p. 20).

---

<sup>38</sup> Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017; e Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Trad. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.

Nessa linha de pensamento, Mendes (2020) aborda que a classe dominante, detentora do poder institucionalizado, satisfaz-se na medida em que consegue manter mais ou menos intacta a ordem social por ela projetada em defesa dos seus privilégios. Depreende-se que a postura se sustenta a partir do momento que se visualiza uma luta muito desigual na nossa sociedade baseada no consumo, pois isso vem determinar e prevalecer grande parte do autoritarismo da repressão e das injustiças que existem entre nós. Nessa perspectiva, Mendes (2020, p. 28) destaca que:

De acordo com nossa experiência, os estudantes que compõem qualquer grupo ou turma são inevitavelmente diferentes entre si e desenvolvem-se de maneira distinta. Estratégias pedagógicas e métodos de avaliação que pressupõem homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem excluem aqueles que não atingem padrões inflexíveis de desempenho. Nesse sentido, acreditamos que os educadores terão maior chance de cumprir seu papel a partir do momento em que perceberem e explorarem as singularidades de cada estudante. Incluir, portanto, não significa normalizar, tentar encaixar alguém considerado diferente em um modelo tal qual ele se apresenta. Adaptações superficiais são efêmeras e não dão conta do recado. Para nós, incluir corresponde a singularizar, assumir como ponto de partida que todo aluno é único quanto a sua história e suas potencialidades. Diante desse dado, a missão do educador é planejar, caso a caso, práticas que reconheçam tais diferenças, mesmo que tenha consciência, como a maioria de nós, de suas limitações em identificá-las.

Nacif *et al.* (2016) apresentam uma pesquisa pautada nas impressões e percepções dos estudantes com deficiência sobre as aulas de Educação Física e mostram que poucos alunos (de 20, apenas 2) apontaram descontentamento com as aulas. Podemos compreender com esse estudo a importância da adaptação curricular e do plano de ensino, uma vez que elas podem favorecer o alcance dos estudantes com deficiência. Destacam-se também melhorias consideráveis na qualidade de vida dos estudantes com deficiência proporcionadas pela Educação Física inclusiva. Os estudantes relatam melhora na postura, fortalecimento, autoestima, animação e interação com os colegas.

Ao considerar a acessibilidade como um direito do estudante, pode-se compreender que ela não permeia somente questões pontuais, como a arquitetônica, por exemplo. A acessibilidade abarca as condições primordiais para que as pessoas possam participar de diferentes situações de aprendizagem em diversos locais, permitindo que exerçam sua cidadania. Cadó, Palma e Sawitzki (2023) discutem o conceito de acessibilidade e afirmam que é importante que o ambiente escolar seja acolhedor, seguro e confortável, pois o educando precisa ganhar autonomia para sentir-se seguro e apto para viver todo tipo de experiência e adquirir novos conhecimentos. Para que o ambiente escolar seja inclusivo, as escolas devem possibilitar não apenas o acesso físico, mas proporcionar que todas as pessoas consigam participar de forma integral nas atividades escolares.

Ao assumir a Educação Física como espaço interdisciplinar, a tese dialoga com Silva e Conte (2023), que defendem a prática corporal como fator potencializador da aprendizagem, na medida em que integra movimento, linguagem, cultura e convivência. A Educação Física inclusiva, portanto, não se limita ao desenvolvimento

motor, mas se afirma como campo formativo capaz de produzir sentidos, vínculos e posicionamentos críticos diante das diferenças.

Ao analisarmos os enfoques formativos e as perspectivas multiculturalistas no campo da Educação Física inclusiva, torna-se evidente que a questão da inclusão não pode ser dissociada de uma compreensão ampliada do corpo. A formação em serviço de professores assume, nesse cenário, relevância estratégica, pois demanda o deslocamento de práticas centradas na técnica para abordagens que fortaleçam a experiência corporal de educandos e educadores.

A incorporação de práticas inclusivas na Educação Física implica ampliar as capacidades docentes de perceber e trabalhar a (inter)subjetividade dos sujeitos e a sua própria. O professor ensina não apenas pelo conteúdo que transmite, mas pela forma como seu corpo se apresenta, se comunica e se abre à alteridade. A docência, nesse sentido, é prática corporeificada. Essa compreensão aproxima-se da noção de corpo consciente proposta por Paulo Freire (1996), para quem a autonomia se constrói na articulação entre dimensões cognitivas, afetivas e políticas da existência. A pedagogia da autonomia passa pelo corpo consciente e se configura como caminho fecundo para a inclusão ao integrar movimento, expressão física e responsabilidade ética no mundo social.

Na realidade brasileira, onde corpos periféricos e racializados continuam atravessados por necropolíticas e exclusões estruturais, como denuncia Grada Kilomba (2019), repensar a formação permanente de professores sob a ótica da valorização dos corpos em suas diferenças torna-se imperativo. A inclusão, nesse horizonte, não é técnica pedagógica, mas posicionamento ético-político diante da pluralidade humana.

### **3.3 Trabalho Docente**

A sala de aula é um dos ambientes de trabalho mais dinâmicos que podemos conhecer. A diversidade de pessoas que lá circulam e estão, todas juntas em uma sala pequena, com pouco tempo para fazer muita coisa. Nóvoa (2022) fala que os professores são os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos estudantes. Além disso, hoje, no cotidiano das escolas, os professores assumem papéis de médicos, psicólogos, assistentes sociais e, muitas vezes, a função que seria da família do estudante. Professoras e professores estafados – tamanho das turmas, questões disciplinares - não conseguem realizar seu trabalho de forma que os satisfaça e as consequências mais negativas se manifestam quando os professores começam a não se sentir mais capazes de exercer a profissão.

Para os estudantes e para os professores, a escola pode não ser a única instância educativa, mas certamente tem corresponsabilidade na formação humana e na oferta de experiências de aprendizagem. Tivemos uma vivência traumática em

2020, quando fomos assolados pela chegada do coronavírus. A COVID-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O princípio da conectividade no cenário das urgências estabeleceu novas formas de ação de professor e uma nova relação com o conhecimento profissional (Nóvoa, 2022). Integrar o digital no trabalho do professor é mais do que incorporar uma tecnologia, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar provocam na escola e ser capaz de os integrar como “referências fundamentais no reposicionamento dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 50).

Não obstante a pandemia do coronavírus, em maio de 2024, nosso estado enfrentou um desastre climático sem precedentes, o que influenciou deveras o trabalho docente deste ano em diversas cidades e regiões do Rio Grande do Sul - especialmente na cidade de Canoas/RS, foco dessa tese. Em uma rápida procura por textos sobre o tema, encontramos um em específico de um colega da RME de Canoas, que se debruça no retorno da comunidade escolar no pós-enchente<sup>39</sup>.

É possível observar que, mesmo sendo representada outra escola atingida em outro bairro distinto, os sentimentos dos estudantes são os mesmos: angústia, tristeza, raiva e isso se traduz em ações descabidas, como a violência extrema entre eles. O retorno às aulas em Canoas tem exigido um trabalho extraordinário dos professores, que vão além de suas funções pedagógicas habituais para apoiar a comunidade escolar afetada, mesmo já tendo se passado aproximadamente dois anos da tragédia. Eles têm reorganizado planejamentos, adaptado conteúdos e criado estratégias de ensino que considerem os impactos emocionais e materiais vivenciados pelos estudantes. Além disso, muitos professores participam de ações de acolhimento, escuta e apoio psicossocial, colaborando com equipes técnicas da escola para identificar necessidades individuais e coletivas. Esse empenho é essencial não apenas para a recuperação dos conteúdos perdidos, mas também para restabelecer um ambiente escolar seguro, acolhedor e propício ao aprendizado, contribuindo para a resiliência de toda a comunidade educacional.

Dito isso, Conte e Habowski (2021) abordam que com a economia em crise e a desigualdade socioeconômica aumentando no país, fala-se muito na necessidade de inovação da educação, mas, quanto mais difíceis as condições de trabalho do professor, mais predominam os esforços para sobreviver. A dinâmica extenuante dessa profissão é sempre um desafio, sejam quais forem as sociedades e o contexto em que estamos inseridos (Conte; Habowski, 2021; Hooks, 2021). Vivemos em uma sociedade em constante mudança, com relação ao desejo de saber. Contudo, é possível se tornar um professor dinâmico em uma sociedade que ainda adere ao ensino tradicional? hooks (2021) afirma que em geral é no espaço da escola pública que a sensação de desesperança em relação ao ensino é mais intensa e difundida.

---

<sup>39</sup> OLIVEIRA, Cleverton Luis Freitas. Implicações éticas na elaboração de experiências da crise climática em uma escola de CANOAS/RS. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 10, n. 3, p. 1–11, 2024. Disponível em: <https://www.revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/415>. Acesso em: 19 jan. 2026.

Professoras e professores de escolas públicas sentem-se extremamente pressionados pelo tamanho das turmas e por planos de aula nos quais há pouca possibilidade de escolher o conteúdo do material que são obrigados a ensinar. E, se novos exames-padrão nacionais fossem institucionalizados, seria ainda mais difícil para esses educadores trazer ideias criativas para o trabalho pedagógico. Será pedido a eles que apenas transmitam informações, como se sua tarefa fosse semelhante à de um operário em linha de montagem. (hooks, 2021, p. 38).

Há que se pensar, em meio ao trabalho docente, sobre a sensibilidade humana na ação pedagógica nas aulas de Educação Física, onde é necessário assumir o trato com a sensibilidade como mais um elemento constituinte para a intervenção pedagógica. Martins, Cordeiro e Santos (2024) constatam que a escola brasileira é um produto dos preceitos neoliberais que elabora a antítese do afeto, pois, segundo os autores, as instituições de ensino não valorizam como ato fundante o acolhimento, o cuidado, a sensibilidade, a diversidade, a pluralidade cultural, a amorosidade, o diálogo, a estética, a ética, e tudo aquilo que apontaria para um modelo de educação que gerasse uma dessemelhança com uma parte da sociedade brasileira que é perversa e hostil para a grande maioria dos brasileiros.

É possível entender que as condições de trabalho das escolas levam tanto para o embrutecimento pedagógico, como também reverberam nas atitudes dos discentes.

Ocorre diariamente uma situação potente e transgressora dentro das escolas há muitos anos, que são as ações pedagógicas dos docentes implicados e engajados com uma educação mais sensível, humanista, crítica, justa socialmente e calcada no bem viver compartilhando entre os professores e os grupos de estudantes. Em alguns casos, são essas locomoções na experiência pedagógica tateada pela sensibilidade crítica que endossam a permanência e algum tipo de êxito estudantil na trajetória escolar. O embrutecimento no contexto escolar pode fazer, com o tempo, que profissionais compromissados deixem de se importar com o ponto de vista da sensibilidade crítica e com as relações que ocorrem nas aulas, tendendo a naturalizar comportamentos hostis e assumindo uma docência conservadora. (Martins; Cordeiro; Santos, 2024, p. 142).

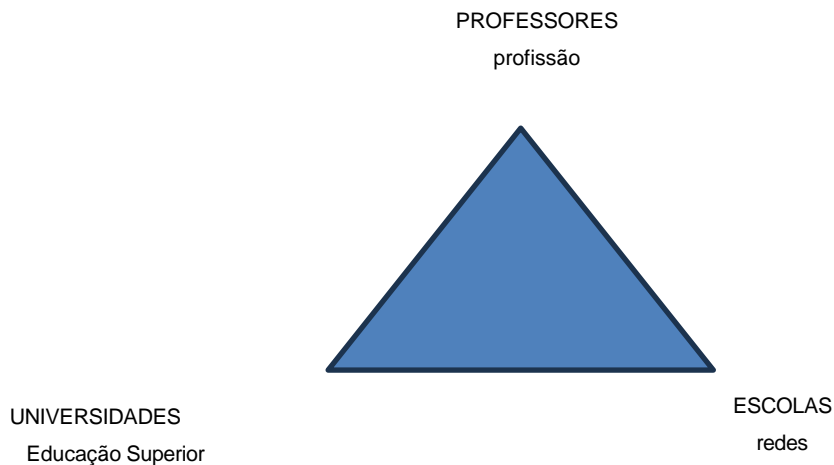
Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Conforme observado por Nóvoa (2022), às universidades são atribuídas qualidades de conhecimento cultural e científico, intelectual e proximidade com a pesquisa e o pensamento crítico. As escolas são associadas a ligação com a prática, com aspectos concretos da profissão e tudo aquilo que, de fato, nos capacitaria como professores. Entretanto, como alterar o contexto escolar de segregação e capacitismo<sup>40</sup> em relação à Educação Física? Tentando a aproximação entre os três vértices – profissionais, universitários e escolares,

---

<sup>40</sup> O termo capacitismo se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. Quando uma pessoa não enxerga com olhos, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como *incapaz* e, portanto, *especial* (Ferreira, 2023). O capacitismo em Educação Física escolar refere-se à discriminação ou preconceito contra pessoas com deficiência dentro desse contexto educacional. Isso pode manifestar-se de várias formas, como a exclusão de estudantes com deficiência de atividades físicas ou esportivas, a falta de adequações para suas necessidades, ou a perpetuação de estereótipos negativos sobre suas capacidades físicas. O capacitismo é uma preocupação importante que precisa ser abordada para promover uma Educação Física verdadeiramente inclusiva e acessível no cotidiano escolar.

apresentamos uma figura com esses vértices, que pode facilitar a compreensão dessa passagem.

Imagem 2 - Representação da tríade profissão, ensino superior e redes de ensino



Fonte: Adaptado do livro de Nóvoa (2022).

O autor também aborda a importância da existência de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação de professores da rede. A escola permanente costuma fornecer, uma vez por mês, formações presenciais e *online*, conforme a disponibilidade do formador. No caso da RME de Canoas, existe a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, conforme já mencionado, vinculada à Diretoria de Apoio Pedagógico, da Secretaria Municipal da Educação, da Prefeitura Municipal de Canoas/RS. É o espaço que reúne os projetos formativos da rede municipal e promove atividades e encontros de formação continuada para professores e professoras da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e das equipes diretivas. Esse ambiente de compartilhamento de conhecimentos gerados pelos professores, decorrentes do trabalho realizado na rede de ensino, assume uma importância crucial para sustentar o diálogo formativo de um professor em constante evolução.

No estudo de Cadó, Palma e Sawitzki (2023), a acessibilidade metodológica é apresentada como um desafio para o trabalho docente na promoção da inclusão escolar e sua diversidade. Este desafio está em adotar e colocar em prática, nos ambientes escolares, uma metodologia que favoreça a todos e seja “capaz de atender aos alunos cujas situações e características pessoais de aprendizagem requeiram uma ação e uma prática diferenciada” (Cadó; Palma; Sawitzki, 2023, p. 8). Contudo, esta prática não deve resultar em preconceitos ou atitudes estigmatizantes. Os professores possuem diferentes técnicas e métodos para adequar sua orientação às necessidades dos estudantes ou da turma. Uma vez que os sujeitos possuem necessidades diferentes, o professor deve conhecê-las para desenvolver o ensino mais adequado à pluralidade humana em cada situação.

Observando e refletindo acerca das colocações dos autores acima citados, é indispensável pensar a respeito dos planos de aula da Educação Física escolar, que precisam estar afinados com os currículos e com as intencionalidades do que se deseja ensinar. Reforçando essas ideias, Fiorini e Manzini (2016, p. 7) afirmam:

É importante destacar que as situações de sucesso não foram identificadas exclusivamente na turma em que P1 relatou como “sem dificuldade para incluir”, mas também foram identificadas nas aulas das turmas que ele havia apontado como “com dificuldade para incluir”. Ao analisar essas situações de sucesso, verifica-se que elas corroboram a literatura, uma vez que P1: adequou a instrução, selecionou conteúdos que permitiram a participação dos alunos com e sem deficiência na mesma aula, baseado no lúdico; adaptou as regras e utilizou os ajudantes naturais.

A dificuldade de trabalho dos professores de Educação Física com relação ao material e recursos pedagógicos é destaque em diversos estudos (Fiorini; Manzini, 2016; Cadó; Palma; Sawitzki, 2023). Os materiais utilizados pelos professores são os recursos tradicionais da Educação Física e disponíveis na escola. Dessa forma, ao invés de selecionar um recurso pedagógico a partir das características e potencialidades dos estudantes e que, de fato, seja adequado, escolhe-se um dentre as opções existentes nas escolas.

A LDBEN 9394/96, ao reconhecer a Educação Especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares, deixa claro que não há, nos sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, conforme Aguiar e Duarte (2005), a Educação Especial não é um subsistema e as unidades escolares devem ter um conjunto de artefatos culturais que devem ser organizados e disponibilizados para que todos os estudantes possam desenvolver suas capacidades com respeito e dignidade, entre eles os que necessitam de apoios diferenciados.

A escola precisa estar aberta para atender a todos e o governo deve oferecer reais condições para a implantação da escola inclusiva no país, fornecendo verbas, criando cursos de reciclagem para os docentes e atendendo as demais necessidades estruturais necessárias para tal ocorrência, como por exemplo, proporcionando apoio educacional especializado adequado para todos os alunos. (Aguiar; Duarte, 2005, p. 237).

A presença de estudantes como ajudantes naturais é destaque (Fiorini; Manzini, 2016). Raramente as escolas possuem auxiliares nas aulas de Educação Física, o que pode ser uma estratégia de sucesso para que os estudantes com deficiência participem de maneira mais satisfatória nas aulas. O colega tutor é uma estratégia que pode ser utilizada para dinamizar a aula de Educação Física no contexto da inclusão e, ainda, diminuir o preconceito, pois apresenta informações importantes para os outros sem deficiência sobre as necessidades e as capacidades que temos, mesmo com alguma deficiência.

Nóvoa (2022) diz que é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Nos próximos períodos, de acordo com o autor, serão tomadas decisões cruciais para o futuro da educação. Não podemos permanecer indiferentes nem

permitir, com nossa ausência ou desinteresse, que visões mercantilistas e consumistas da educação se imponham como se fossem naturais e inevitáveis. Hoje, mais do que nunca, a necessidade de uma educação que contribua para a *democratização das sociedades* e para a redução das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura é premente (Nóvoa, 2022).

A formação de professores é um espaço central da defesa da escola pública e da profissão docente. Nas palavras de Nóvoa (2022), não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. No entanto, uma profissão robusta não pode ser sustentada se a formação de professores for menosprezada e limitada unicamente às disciplinas a serem ensinadas ou às técnicas pedagógicas.

Os resultados analisados permitem afirmar que o trabalho docente na Educação Física, quando orientado por princípios inclusivos, exige não apenas domínio técnico, mas também uma postura ética, crítica e investigativa. As implicações pedagógicas dizem respeito à construção de práticas que valorizem a participação de todos os estudantes, respeitando ritmos, corpos e formas diversas de aprendizagem. No âmbito formativo, torna-se fundamental que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada incorporem discussões sobre diversidade, equidade e justiça social de maneira estruturante, e não apenas complementar. Do ponto de vista político, esses achados reforçam que a inclusão escolar depende de investimentos públicos, valorização docente e políticas educacionais comprometidas com a democratização efetiva do acesso ao conhecimento.

### 3.4 Metamorfoses da Escola: Uma Conversa com Escolas e Professores

Iniciamos esse subcapítulo falando sobre futuro. Muito se tem dito, ainda mais depois da pandemia que nos acometeu em 2020<sup>41</sup>, a respeito do futuro das escolas do Brasil. Como será o ensino daqui para frente? Na obra *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*, António Nóvoa (2022)<sup>42</sup> fala sobre como seria esse futuro sem a presença pessoal de professores e sem a escola, como conhecemos. Nóvoa também fez parte de nossas discussões juntamente neste subcapítulo, juntamente com as obras descritas nas tabelas 2 e 3 desta Tese.

Nas palavras de Nóvoa (2022, p. 6), seria um “futuro sem futuro”. Segundo ele, a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana que é marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções. Envolve, igualmente, um encontro entre professores e estudantes mediado

---

<sup>41</sup> A experiência negativa da Pandemia reflete até os dias de hoje na educação, com atrasos na aprendizagem, evasão escolar e omissão dos órgãos responsáveis pela educação brasileira. Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/11/07/mec-omisso-no-pos-pandemia-evasao-escolar-atrasos-na-aprendizagem-e-universidades-falidas-especialistas-apontam-desafios-de-lula-na-educacao.html>. Acesso em: 05 jan. 2024.

<sup>42</sup> António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, nascido em Valença, Portugal, é professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi Reitor da Universidade de Lisboa entre 2006 e 2013 e Embaixador de Portugal na UNESCO entre 2018 e 2021.

pelo conhecimento e pela cultura. Compreende-se que a ausência dessa interação mútua acarreta repercussões adversas para a educação. O autor destaca a imperativa demanda, já há muito percebida, de reformular um modelo educacional que, originado no século XIX, perdurou ao longo do século XX e adentrou o século XXI com indícios de fragilidade. Segundo o autor, a pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário, no intuito de propor uma aula mais solidária e humanizada no contexto escolar.

É essencial esclarecer o significado das três palavras que compõem o título desta obra e que servem de guia da compreensão sobre a educação inclusiva de professores nas escolas. A primeira palavra – PROTEGER – refere-se ao ambiente escolar. As escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana e precisa ser protegida para que os sujeitos se eduquem uns aos outros. A segunda palavra – TRANSFORMAR – refere-se a mudanças necessárias e profundas pelas quais a escola precisa passar, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que estudantes e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e educação. A terceira palavra – VALORIZAR – refere-se aos espaços escolares, que são imprescindíveis para a formação das novas gerações, e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura escolar e as histórias pessoais. A presença física dos estudantes de inclusão é uma potente forma de aprendizagem, pois completam a comunidade escolar.

Seria possível identificar uma "lacuna" entre as gerações e as concepções de educação? Talvez. A escola contemporânea muitas vezes reflete o que classificamos como uma abordagem tradicionalista. Apesar das diferenças entre a escola do passado e a atual, como o advento da internet, computadores e telas interativas, a estrutura escolar permanece notavelmente constante: edifícios cercados por grades, disposição de salas de aula, bibliotecas, laboratórios e, sobretudo, a transmissão de conhecimentos. Esses arranjos remontam a uma época em que a sociedade e o mundo eram distintos do que são nos dias atuais, potencializados agora nas implicações do mundo digital para a educação.

Estas crianças habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da tela, a leitura ou a escrita das mensagens através do polegar, a consulta da Wikipedia ou do Facebook não excitam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que a utilização do livro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram e não sintetizam como nós, os seus ascendentes. Elas não têm a mesma cabeça. (Nóvoa, 2022, p. 11).

Invariavelmente, todos assinalam que as crianças têm acesso, hoje, a todo o tipo de informação e de dados e que o trabalho essencial é a compreensão, a interligação dos conhecimentos e o seu sentido. A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. A escola precisa da coragem da metamorfose, de

transformar a sua forma. Quais atitudes tomar frente a essas mudanças? Por que razão tem sido tão limitada a sua tradução na realidade escolar? Podemos abordar essas questões com algumas reflexões adicionais e mais algumas provocações: como ser autônomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser ativo quando a tarefa principal dos alunos é escutar a lição dos professores? Como se relacionar com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? Nóvoa (2022) nos ajuda a responder essas questões, com elementos conhecidos como Educação Nova: a autonomia dos estudantes, a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os sujeitos; uma escola ativa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, interligando a escola à sociedade.

A tudo isso, é importante abordar sobre a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola – nas famílias, nas comunidades e na sociedade. Ao longo do século XX, fizeram-se reformas nos currículos, nos programas e métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos, que são o espaço físico, a divisão de tempo, o trabalho dos professores, a estrutura da sala de aula e da escola, etc. O autor sugere algumas mudanças, que chama de evoluções necessárias, como mudanças de espaço, como saídas da escola, de espaço dentro da escola com diversidades de professores, divisão de turmas por tarefas e não por pessoas, vários professores trabalhando em conjunto, organização de estudo por grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas. Isso seria interessante, mas como fazer isso no Brasil, onde ainda se exige provas individuais para quem quer entrar na universidade, por exemplo?

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia e o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa, diferentes horários de estudo e de trabalho, diferentes métodos pedagógicos, como o ensino remoto, diferentes formas de avaliação e assim por diante. Essa experiência nos mostrou que não é possível negar a importância do digital para que possamos pensar a educação hoje. Contudo, vimos também a desigualdade entre os estudantes durante esse período e quantos prejuízos trouxe. As abordagens digitais se tornaram mais importantes, mas devem estar a serviço de uma transformação de modelo escolar que não diminua, mas, antes, que reforce a educação como bem comum.

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nas mãos dos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem preparados, com autonomia a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em interligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas para despertar experiências solidárias e concretas (Nóvoa, 2022). No município de Canoas, por exemplo, as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre os grupos de professores da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projetos diferenciados, mantendo os vínculos com os estudantes e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens sociais.

No terceiro capítulo de seu livro, Nóvoa estabelece uma conexão entre seus pensamentos sobre a pandemia e as reflexões de Theodor Adorno, fazendo referência à Segunda Guerra Mundial e aos campos de concentração. Dito de outra maneira, como superar tragédias tão profundas e manter a esperança na educação? A educação implica em intencionalidade, obriga a um esforço de (re)construção coletiva, de criação e de composição das condições ambientais e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos estudantes. É este esforço que define o papel dos professores. A escola é um lugar de muitos, é um lugar de aprendizagem ubíqua – que acontece em todos os espaços e em todos os tempos. Ninguém se educa sem iniciar uma viagem com os outros. Nóvoa (2022) afirma que a grande vantagem da escola é ser diferente da casa, por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ambas ganham quando calcadas no respeito mútuo e no diálogo formativo nessa relação de complementaridade.

Tudo indica que a construção de ambientes escolares que sejam propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto seja a saída para que a inclusão escolar aconteça de maneira que realmente o estudante se reconheça nela. A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis. E, para construir ambientes escolares saudáveis e de reconhecimento às diferenças é necessário pensar na formação permanente do professor. De acordo com Nóvoa (2022), não é possível aprender a profissão de professor sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares, pois é na interação entre esses três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação pedagógica.

Comparada à profissão de médicos e outros profissionais, os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua *sobrevivência*. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém domina a profissão sozinho e isolado. Precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores. O vínculo com os colegas mais experientes precisa ter lugar desde o primeiro dia de magistério. Não é possível formar um professor de educação básica ou secundária sem a presença dos outros professores do mesmo nível. Aqui se reforça a teoria da tríade universidade/escola/professores, citada no subcapítulo sobre formação de professores.

Nos dias atuais, é imperativo que os professores não apenas adquiram conhecimentos acerca dos princípios pedagógicos da Educação Física, mas também demonstrem proficiência em utilizá-los de forma inclusiva na escola para beneficiar tanto a si mesmos quanto aos outros. Na visão de Soler (2005, p. 102), a escola deve estar pronta para acolher todas as diversidades, reconhecendo a singularidade de cada ser humano, o que nos torna pessoas únicas e especiais. Nesse contexto, cabe

ao professor de Educação Física conciliar os interesses do grupo de estudantes com deficiências, considerando as características individuais de cada um reconhecidas em propostas inclusivas e cooperativas.

A responsabilidade do professor de Educação Física é intrincada, pois requer a humanização das relações e dos interesses do grupo com as necessidades e singularidades de cada estudante. A crescente urgência de promover a inclusão está diretamente relacionada à nossa atuação profissional. Portanto, é crucial adquirir conhecimentos específicos sobre as diversas facetas da deficiência. Afinal, educar para a diversidade é o propósito central da Educação Física inclusiva às possibilidades humanas, fazendo com que os sujeitos sejam valorizados e integrem-se em um mesmo mundo. Conforme enfatizado por Stainback e Stainback (1999, p. 22), “todas as crianças se enriquecem ao terem a oportunidade de aprender umas com as outras, adquirindo atitudes, habilidades e valores essenciais para que nossas comunidades promovam a inclusão de todos os cidadãos”.

Em face de algumas deficiências, o professor de Educação Física desempenha o papel de mobilizador de ações que envolvam a pessoa de corpo inteiro, mantendo constante acompanhamento das atividades adequando-as ao ambiente escolar para a participação de todos. Uma estratégia para a inclusão nas aulas de Educação Física é a promoção do esporte em sua dimensão lúdica, uma vez que ele acolhe a participação de todos, desde o início até o fim (Soler, 2005). Ao ensinarmos e promovermos as regras e as capacidades de um esporte, estamos também transmitindo valores humanos e socioculturais para a formação integral do sujeito, investindo nas capacidades pessoais e no desenvolvimento de relações interpessoais.

No meio de muitas dúvidas, há uma certeza que nos orienta: as metamorfoses da escola acontecem sempre que os professores se juntam em um coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelos modelos escolares (Nóvoa, 2022). Na perspectiva de Mantoan (2009), a ambiguidade e polissemia associadas à inclusão/exclusão escolar são acentuadas pela imprecisão dos textos legais que fundamentam as propostas educacionais, acarretando problemas de exclusão na forma como se interligam. A autora destaca que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), muitas vezes, é percebido como uma produção educativa adicional ou suplementar para os alunos com deficiência, negligenciando a avaliação do contexto e dos elementos externos que influenciam o sujeito que usa a TA. Dada a presença de barreiras, potenciais riscos de insucesso e oportunidades facilitadoras, o sujeito pode ser incentivado a tomar iniciativas que permitam ou impeçam seu progresso, tornando crucial uma consideração do uso da TA (Basegio, 2016).

Em artigos recentes verificam-se as problemáticas sobre TA e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), denunciando os percursos das sociedades que levaram à indiferença humana e anunciando uma compreensão abrangente da educação inclusiva no Brasil, suas diversas interseções, desafios e movimentos de resistência, cujas abordagens estimulam o reconhecimento mútuo, a participação ativa

e a construção de aprendizagens coletivas (Conte; Ourique, 2018; Conte; Habowski, 2021). Tudo isso visa fomentar o exercício pleno da cidadania no contexto do trabalho pedagógico (Conte; Habowski, 2022). Colocar essa conversa em perspectiva engloba

[...] o sentido das tecnologias para a humanidade [que] é justamente fortalecer o intercâmbio de ideias, o reconhecimento mútuo de pedagogias do encontro com as diferenças, para que todos possam aprender, superando assim as desigualdades. Cabe a nós alargarmos a compreensão da TA somada aos princípios de DUA, como dimensão relacional, da dialetização entre ensino e aprendizagem coletiva, que nos torna humanos, trazendo a linguagem de múltiplas correspondências com a realidade da educação inclusiva e dos processos sócio-históricos e culturais, em diálogos aprendentes e de escuta sensível com os diferentes mundos com características radicalmente potentes. (Conte; Habowski, 2022, p. 1).

Ao incorporar essas características em suas práticas pedagógicas, os professores de Educação Física podem criar um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo e que promova o desenvolvimento integral de todos. Assim, um DUA no campo da Educação Física escolar seria aquele que busca garantir o acesso e a participação conjunta, independentemente de suas habilidades físicas, características individuais ou necessidades específicas. Aqui estão algumas características que poderiam compor esse desenho:

As atividades propostas devem ser flexíveis o suficiente para acomodar uma ampla gama de capacidades e estilos de aprendizagem. Isso pode incluir a oferta de diferentes opções de exercícios, adequações e modificações para atender às necessidades individuais dos estudantes. Também, o ambiente físico da aula de Educação Física deve ser projetado de forma a garantir o acesso e a segurança de todos os educandos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida ou outras limitações físicas. Isso pode envolver a utilização de equipamentos e instalações acessíveis, rampas, corrimãos e outras medidas de acessibilidade.

As atividades propostas devem ser planejadas de forma a promover a participação coletiva, evitando a exclusão ou a segregação com base em habilidades físicas ou características individuais. Isso pode ser alcançado por meio da adaptação das regras e dos objetivos das atividades, garantindo que todos possam contribuir, ser valorizados em suas personalidades e se sentir incluídos.

O DUA na Educação Física deve incluir uma variedade de modalidades esportivas, jogos e atividades físicas, de modo a oferecer oportunidades para que todos explorem e desenvolvam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais. Daí que os professores de Educação Física precisam estar preparados para oferecer apoio individualizado aos estudantes que necessitam de suporte adicional para participar das atividades, envolvendo a orientação de instruções claras, retornos específicos e assistência prática durante as atividades.

A utilização do conjunto de tecnologia assistiva, como dispositivos de amplificação sonora, aplicativos e dispositivos acoplados/vestível (*wearable*), pode facilitar a participação de sujeitos com deficiências sensoriais ou outras necessidades específicas na Educação Física. O DUA na Educação Física promove a valorização

da diversidade e o respeito pela individualidade de cada pessoa, criando um ambiente inclusivo e acolhedor onde todos se sintam respeitados e valorizados em suas diferenças e pluralidade humana.

Para encerrar esse subcapítulo, propomos refletir sobre os tempos sombrios que estamos vivendo na educação, de forma geral. Pensando de uma perspectiva mais ampla, os achados deste estudo indicam que a inclusão na Educação Física não pode ser compreendida apenas como adaptação metodológica ou adequação curricular, mas como um processo que envolve disputas de concepções sobre educação, corpo, cultura e cidadania. A formação docente, nesse contexto, assume caráter estratégico, pois é por meio dela que se tornam possíveis práticas pedagógicas capazes de enfrentar desigualdades históricas e promover experiências educativas socialmente significativas. Assim, pensar a formação implica pensar simultaneamente as condições materiais da escola, os referenciais teóricos que orientam a prática e as políticas públicas que sustentam o trabalho educacional.

## 4 PROPOSTA METODOLÓGICA

A inclusão escolar deve ser encarada com responsabilidade e dedicação por parte de toda a comunidade que está envolvida na escola. Sabemos que as barreiras para a efetiva inclusão são diversas. Contudo, quando o professor acredita ser capaz e está motivado para tal empreitada, certamente há maiores chances de sucesso em todas as fases de aprendizagem.

Direcionando as lentes desta análise para o tema da Educação Física inclusiva e da valorização da diversidade na escola, é necessário que a escolha da metodologia dê conta de responder às questões que surgirão nesse processo. Optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo exploratório, especificamente o estudo de caso, para ajudar nessa empreitada formativa e voltada para a práxis educativa.

Cabe lembrar que Silva e Conte (2023) compreendem a Educação Física como espaço privilegiado de articulação interdisciplinar, no qual os conteúdos corporais dialogam com dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da aprendizagem. Para as autoras, a prática pedagógica da Educação Física potencializa processos formativos quando rompe com a fragmentação curricular e se organiza a partir de experiências que integram movimento, linguagem, convivência e produção de sentidos.

Essa perspectiva amplia o entendimento da Educação Física inclusiva, pois desloca o foco do desempenho técnico para a construção de aprendizagens holísticas que envolvem o corpo como mediação do conhecimento, favorecendo a participação de todos os estudantes e a valorização das diferenças no cotidiano escolar.

### 4.1 Problema de Pesquisa

Em linhas gerais, todo o processo de investigação de um tema necessita de princípios orientadores para que seja possível atentar ao problema que se desvela. Com base nas inquietações, leituras e reflexões apresentadas, construímos o problema de pesquisa, cuja questão central é: de que forma os professores de Educação Física compreendem e desenvolvem seu trabalho por meio de estratégias inclusivas diante das complexidades da diversidade humana no cotidiano escolar?

A Educação Física inclusiva vem se consolidando como prioridade educativa articulada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU), com expansão significativa da produção científica desde 2010. Estudos bibliométricos indicam forte crescimento das publicações entre 2014 e 2024, com pico em 2022, concentrando-se em eixos como atitudes docentes, inclusão, deficiência, participação e autoeficácia (Marín-Suelves; Ramón-Llin, 2021; Supriyatni *et al.*, 2025; Rubiana; Purwanto; Anwar, 2025). Estados Unidos, Alemanha, Brasil e Espanha destacam-se entre os países com maior produção, revelando que a Educação Física inclusiva deixou de ser uma pauta periférica para assumir centralidade nas políticas educacionais e na pesquisa internacional.

## 4.2 Objetivo Geral e Específicos

O objetivo geral desta Tese gira em torno da seguinte linha: Investigar de que forma os professores de Educação Física compreendem e desenvolvem seu trabalho por meio de estratégias inclusivas diante das complexidades da diversidade humana no cotidiano escolar?

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- (a) Analisar as políticas públicas brasileiras e da rede municipal de Canoas que abordam a Educação Física inclusiva voltada ao trabalho nas escolas;
- (b) Identificar as experiências e metodologias produzidas no cotidiano escolar pelos professores de Educação Física diante da diversidade entre os estudantes;
- (c) Verificar de que forma é possível promover avanços na educação escolar da Rede Municipal de Canoas, no que tange à Educação Física inclusiva.

A relevância deste estudo está na escassez de pesquisas que explorem as práticas inclusivas de Educação Física em escolas de ensino fundamental da RME de Canoas, além de poucos trabalhos que desenvolvem estratégias pedagógicas em colaboração com professores em serviço. O direito das pessoas com deficiência está garantido por lei, porém, na prática, uma série de dificuldades interpõem-se como barreiras, revelando a dicotomia existente entre as leis em vigor e o seu cumprimento nos espaços, sobretudo nas escolas da RME de Canoas/RS. As práticas pedagógicas e a efetividade da Educação Física escolar variam significativamente, influenciando de maneiras distintas o desenvolvimento integral dos alunos. Por ser bolsista da Prefeitura de Canoas, penso ser uma ótima oportunidade para a publicidade do trabalho docente que é desenvolvido nas escolas de ensino fundamental da cidade.

Professores são construtores de conhecimentos socioculturais. São eles que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada na convivialidade e acessibilidade inclusiva por meio da Educação Física escolar. De modo geral, o trabalho que segue analisa a inclusão escolar e as práticas dos professores de Educação Física no âmbito da escola pública. Trata-se de uma pesquisa realizada com a colaboração de professores de Educação Física que atendem estudantes com alguma deficiência. Ao analisar as experiências construídas, propomos as seguintes reflexões: 1) Como os professores compreendem os processos de construção do trabalho educativo quando falamos em diferença, inclusão e diversidade? 2) Que contribuições estas discussões podem trazer para o campo da Educação Física escolar frente às diferentes necessidades dos estudantes? 3) O professor de Educação Física desenvolve seu trabalho de modo inclusivo atendendo a diversidade dos sujeitos no espaço escolar?

Por meio de uma abordagem hermenêutica e de um estudo de análise textual discursiva depreendemos as percepções e estratégias dos professores na cultura escolar em que estão inseridos (Moraes; Galiuzzi, 2006; Angrosino, 2009). No cenário educacional brasileiro, o processo de escolarização de pessoas que apresentam condições peculiares de aprendizagem gera intenso debate de ordem acadêmico-profissional e política. Seja com foco nas pessoas com deficiência, nas necessidades biopsicossociais, na diversidade e pluralidade humana, é possível observar discussões com entradas distintas, em aspectos relacionados às políticas educacionais, à formação profissional e às práticas inovadoras, por exemplo. Tais caminhos se entrecruzam e geram tensionamentos que se traduzem num movimento histórico dinâmico e complexo a desafiar nosso sistema de ensino.

A Educação Física, na condição de componente curricular que caracteriza um campo de intervenção profissional academicamente sustentado, participa desse debate. É visível sua contribuição em promover a ampliação do espaço de relação socioeducacional de pessoas que apresentam condições peculiares de aprendizagem em seus processos de escolarização, por intermédio de seus conteúdos de referência (esportes, jogos, ginásticas, lutas, danças) em práticas interdisciplinares.

De acordo com Nóvoa (2022) e Freire (1996), é na interação calcada em uma pedagogia da autonomia que se encontram as potencialidades transformadoras da formação humana, no acolhimento às narrativas da experiência para pensar a tradição, as diferenças, os modelos e as transgressões. É possível entender que os professores percebem e avaliam as políticas públicas em que trabalham, contribuindo com novas perspectivas da Educação Física inclusiva.

A aula de Educação Física é um ambiente privilegiado para observar tanto a prática educacional quanto os impactos comportamentais postos em ação pelas políticas públicas, o que pode estimular abordagens inovadoras no relacionamento das pessoas, superando antigos preconceitos e estereótipos sobre a deficiência.

#### **4.3 Caminhos Trilhados - A Caracterização da Pesquisa**

Ao considerar que se trata de um tema complexo e cada vez mais presente em um universo escolar constituído de diversos tipos de sujeitos e de diversas culturas, a pesquisa desafia o campo e se desenha para compreender as vozes de quatro (4) professores de Educação Física, cujo grupo de participantes em atuação na área mostra ações inclusivas mobilizadas junto à rede de ensino de Canoas/RS.

Cabe destacar que a análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, articulando leitura flutuante, codificação temática e construção de categorias emergentes. As respostas dos questionários e as entrevistas foram *organizadas por eixos de sentido*, permitindo identificar regularidades, tensões e singularidades nas narrativas docentes. Esse procedimento possibilitou compreender não apenas o que os professores e professoras fazem, mas como significam a inclusão em sua prática pedagógica.

Molina (2010) fala sobre a vantagem do estudo qualitativo, que é o fato de se conectar rapidamente com a realidade, ou seja, possibilitar mais a interação teoria-prática e, por isso, afastar mais os riscos de simplificações. Na definição de Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas [...] que transformam o mundo em uma série de representações. Envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem.

Essa abordagem possibilita a percepção e a interpretação de como os sujeitos constroem suas ações pedagógicas. Negrine (2010, p. 61) contextualiza o trabalho qualitativo nos seguintes termos:

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição e análise e na interpretação e discussão das informações recolhidas no decorrer do processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Ludke e André (1986), assim como Angrosino (2009), reforçam que o interesse de tal pesquisa se refere ao conhecimento experiencial do sujeito, isto é, a associação dos dados encontrados no estudo com os frutos das experiências pessoais e socioculturais que estão sendo projetadas, além do interesse em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados.

Um fator importante dessa abordagem é o uso das informações enquanto dados para o trabalho de pesquisa, e o pesquisador não faz uma descoberta, e sim uma construção do conhecimento a partir da reflexão e da análise do fenômeno estudado. Negrine (2010) observa que a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico recolher as informações obtidas no campo, trabalhar com elas (descrevendo-as e analisando-as) para, em um segundo momento, interpretar e discutir à luz da teoria.

#### *4.3.1 Estudo de Caso*

A proposta metodológica utilizada para desenvolver esta Tese é de cunho qualitativo, pautada em Estudo de Caso, pois a preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. Molina (2010) define que o estudo de caso, ao ser elaborado, surge a partir do objeto de estudo a ser estudado. É a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos e crenças interpessoais, suas produções materiais e socioculturais.

Sendo assim, é importante que se entenda que o estudo de caso reconhece e trabalha com pessoas, no sentido coletivo da palavra, e é uma forma de estudar

peças em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidade – no caso dessa tese, a comunidade cultural de professores de Educação Física, da RME, de Canoas/RS.

Segundo Triviños (2007, p. 134), a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso é “marcada [...] pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo. Exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias”. No âmbito educativo, o estudo de caso pode ser definido como:

Aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica. Poderá ter seu eixo de interesse centrado na própria ação examinada ou no impacto produzido por ela, sempre definindo o âmbito e o contexto focalizados. (Molina, 2010, p. 104).

O Estudo de Caso definido por Gil (2008, p. 57) “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos”. A pesquisa de estudo de caso, de acordo com Yin (2015, p. 2):

seria o método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais (1) as principais questões da pesquisa são “como?” ou “por que?”; (2) um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo em vez de um fenômeno completamente histórico.

Esse tipo de estudo possibilita a análise das razões, formas e resultados, do conjunto de decisões, que compreendem as políticas de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, objetos desta investigação. Entende-se que o desenvolvimento de um estudo requer atenção do pesquisador em relação aos procedimentos a serem realizados e Yin (2015, p. 77), aponta a inclusão de algumas habilidades básicas necessárias a um estudo de caso:

Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer boas perguntas- e interpretar as respostas; O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças. O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis. O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

Segundo Silva (2007, p. 68), é necessário que o/a pesquisador/a desenvolva algumas características, como o estranhamento cultural:

O/a pesquisador/a deve estar atento/a tudo que acontece, partindo do entendimento de que nada é familiar (principalmente se o ambiente for conhecido do/a pesquisador/a). Tudo deve ser visto como estranho e merece

ser observado com atenção, ou seja, olhar o “mesmo” de outra forma, pois tudo o que acontece é a manifestação de uma cultura demonstrando uma forma daquele grupo pensar e se relacionar. O/a pesquisador/a deve perguntar sobre tudo, inclusive aquilo que lhe pareça óbvio, questionando o já conhecido.

A escolha pelo Estudo de Caso se justifica por entender que esse tipo de metodologia pode constituir um interessante instrumento de pesquisa, pois dessa forma os professores e professoras podem, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre essa prática e torná-la pública (Molina Neto, 2010). Dessa forma, o docente, ao incorporar à sua atividade de formador a atividade investigadora, sintetiza o que a maneira tradicional de conceber os professores e os pesquisadores julga inconciliável, isto é, ensino e pesquisa em unidade dialética (Molina Neto, 2010, p. 113). Nesse sentido, a reflexão está sempre presente.

#### 4.3.2 A *Hermenêutica para pensar a Inclusão Escolar*

Tendo em vista o potencial das múltiplas formas de entendimento, nas histórias e desdobramentos da inclusão escolar e a disciplina de Educação Física, a dimensão hermenêutica surge como forma de socializar e discutir tal temática no campo das ciências humanas, onde se insere esta Tese. Também o apoio em diferentes fontes e teóricos, como António Nóvoa (2022), permitem aprimorar a abordagem do tema e o desenvolvimento das análises teórico-práticas.

Ao examinar a palavra hermenêutica, deparamo-nos com diversos significados que são contextualmente ilustrados ao longo da história. Conforme destacado por Sidi e Conte (2017), a hermenêutica redefine a interdependência linguística, reconhecendo a voz dos outros e implicando na reconstrução aberta à interpretação contextualizada. Este enfoque privilegia os discursos dos sujeitos, dos quais emergem novos sentidos expressivos que enriquecem a apropriação dos estudos históricos (Sidi; Conte, 2017). Nesse contexto, torna-se evidente que a hermenêutica proporciona a condição para refletir sobre a realidade, tornando-se indispensável, uma vez que estimula e facilita o diálogo com as diversas diferenças presentes no ambiente escolar. Essa capacidade de interpretação e compreensão contextualizada emerge como um objetivo fundamental neste trabalho.

Palmer (2006) explica que as raízes da palavra hermenêutica têm origem no verbo grego *hermeneuein*, frequentemente traduzido como *interpretar*, e no substantivo *hermeneia*, que significa interpretação. Essa terminologia é encontrada em diversas formas nos escritos de muitos autores antigos renomados, como Xenofonte, Plutarco, Eurípedes, Epicuro e Lucrécio. O autor também atribui a origem dessas palavras ao deus-mensageiro-alado Hermes, do qual elas aparentemente derivam. As múltiplas formas da palavra sugerem o processo de tornar uma situação ou objeto compreensível, transitando da inteligibilidade para a compreensão interpretante. Os gregos creditavam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita - as ferramentas

que a compreensão humana utiliza para alcançar o significado das coisas e transmiti-lo aos outros (Palmer, 2006).

Hermann (2002) aborda a hermenêutica tematizada na compreensão e como modo fundador da existência humana, e lança um questionamento crítico sobre o que é educar, aprender, compreender e dialogar.

Quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação como que se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, para então produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e educação no sentido amplo de formação. (Hermann, 2002, p. 10).

Sidi e Conte (2017) acrescentam que a hermenêutica pode ser concebida como a forma pela qual interpretamos algo que é de interesse e que constitui a essência do ser humano, contribuindo para sua formação e educação. Existem diversas formas de aprendizado, como a interpretação de um texto, de uma atitude ou de um diálogo com outros, de modo a facilitar a interação humana. A abordagem que coloca a compreensão como um modo fundamental da existência humana suscita questões críticas sobre o que significa educar, aprender, compreender, pesquisar e dialogar, visando abranger a singularidade da vida humana (Sidi; Conte, 2017).

A hermenêutica ressurgiu no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade, uma última palavra. Afinal de contas, “estamos distantes de práticas escolares cooperativas e de diálogo interdisciplinar que respondam, efetivamente, às diferenças biopsicossociais” e de experiências inclusivas no ensino, a ponto de “reconciliar os sujeitos com a valorização humana das diferenças, no sentido de enfrentar os estigmas do passado ou atos de exclusão no cenário da educação vigente” (Conte; Gomes, 2023, p. 116). A atitude hermenêutica quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço de produção do conhecimento. “Além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade” (Hermann, 2002, p. 15).

Para Gadamer (2005, p. 407), “nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete”. Afinal de contas, não há compreensão humana que não seja mediatizada por signos, símbolos e textos. Por isso, para que a compreensão ocorra é preciso que aquilo que tentamos interpretar faça sentido para nós mesmos. O autor propõe como problema hermenêutico o tripé: interpretação-compreensão-aplicação, sendo que a aplicabilidade “é um momento tão essencial e integrante do processo como a compreensão e a interpretação” (Gadamer, 2005, p. 407). A partir destas colocações, entendemos que a hermenêutica se relaciona diretamente com a pesquisa, a problemática, a interpretação e compreensão do fenômeno estudado.

A hermenêutica reivindica dizer o próprio mundo das diferenças e contradições, a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Sua preocupação central reside em promover o pensamento e o conhecimento voltados para a vida prática, ao mesmo tempo em que questiona as experiências postas na cultura escolar. Essa reflexão alinha-se com as abordagens contemporâneas na educação básica, que buscam incentivar os estudantes a refletirem sobre o que aprendem e sua aplicabilidade em suas vidas, sem negligenciar suas próprias experiências.

É nessa medida que a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas. Isso significa que nosso saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes de desenvolver qualquer tematização. Estamos, assim, desde já inseridos num mundo que constitui o horizonte em que se realizam nossos processos compreensivos. (Herrmann, 2002, p. 20).

De acordo com Palmer (2006), a palavra *hermeneia* compreendida como dizer/interpretar e mostra que, desde os tempos imemoriais, as grandes obras foram feitas para serem ditas e ouvidas. Segundo o autor, essa afirmação evidencia que a linguagem, em seu sentido originário, é mais ouvida que escrita, daí que o cerne da hermenêutica reside na busca de sentido e interpretação. A hermenêutica pode oferecer uma contribuição valiosa para as ciências humanas e para a educação. Segundo Herrmann (2002, p. 29), “abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica”. O pai da hermenêutica afirma que a interpretação de um texto, ou de um conceito, ou de pesquisas e múltiplos discursos, não quer dizer unicamente o esclarecimento do que uma escrita quer dizer na realidade (Gadamer, 2005). A interpretação se transforma na expressão do ir mais além do fenômeno e dos dados manifestos.

O ato da pesquisa científica se baseia em questionamentos que direcionam a leitura e a interpretação de dados. Para Herrmann (2002), uma pergunta deve ter um sentido, uma orientação que a coloque sob uma determinada perspectiva. E para isso, é necessário que o pesquisador reconheça que não sabe, destacando a importância da pergunta como uma *abertura interpretativa* que não fixa as respostas. A pergunta que não consente essa abertura é uma pergunta superficial, que acaba se transformando em uma mera técnica reducionista de suas possibilidades. Ao invés de se abrir, fecha-se no limite da resposta que já está sendo esperada (Herrmann, 2002). No início desse subcapítulo, utilizamos a frase de Gadamer retirada do livro de Herrmann (2002, p. 85), “educar é educar-se”. Gadamer nos faz refletir sobre a importância da abertura de experiência educativa, que implica apreciar a posição do outro como alguém que necessita ter suas capacidades e limites respeitados.

Nesse caso, não falamos somente dos estudantes de inclusão, tema de estudo dessa tese, mas de toda a comunidade escolar envolvida e que não está separada.

Só nesse espaço de abertura ao diálogo com as diferenças, conseguimos mudar e realizar a própria experiência. O ato de pesquisar é uma busca constante do ser humano na tentativa de compreender e solucionar problemas da vida cotidiana. O diálogo oferece a oportunidade de questionar o entendimento da educação inclusiva no contexto da Educação Física escolar, proporcionando uma chance colaborativa de realizar uma autorreflexão sobre os pontos de vista iniciais, como parte do reconhecimento do processo de pesquisa.

A experiência investigada dialoga também com iniciativas internacionais que buscam revitalizar a Educação Física escolar a partir de políticas integradas, como o projeto *Jogos da Juventude 2024 na Emilia-Romagna*<sup>43</sup>, que articula currículo, formação docente, acessibilidade e cultura esportiva inclusiva. Essas aproximações indicam que a Educação Física inclusiva depende não apenas da ação individual do professor, mas de projetos institucionais estáveis, capazes de sustentar práticas coletivas ao longo do tempo.

Feitas essas considerações, “argumenta-se que a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 117).

Dito isso, cabe, ainda, trabalhar com a *Análise Textual Hermenêutica*, de Moraes e Galiuzzi (2006), especialmente na forma como articula reconstrução de significados e transformação da pesquisadora nos processos, nas articulações teórico-práticas com as experiências narradas e nas análises interpretativas realizadas. Isso porque, as transformações se dão justamente na forma como o trabalho docente se realiza daqui em diante, nas pequenas transformações diárias e juntamente com seus pares, após as leituras e discussões.

#### 4.3.3 Observação Participante

Professores são, antes de qualquer coisa, pessoas que possuem uma longa história de formação, em que cada um vem construindo sua relação com a profissão e refletindo sobre os mecanismos escolares desde seus primeiros anos de estudante. Warschauer (2001) afirma que a formação deveria passar, inicialmente, pelo trabalho da pessoa sobre a pessoa, na compreensão da forma como se cruzam os projetos pessoais e profissionais, na produção de sentido sobre as vivências e sobre as experiências de vida.

Por sua vez, Thiollent e Colette (2014) apontam que professores e estudantes não são consumidores de conhecimento, são produtores, dialogando por meio da pesquisa, com cooperação, a seu alcance por meio de interações, observações, leituras e reflexão. A participação nas diferentes fases do processo de articulação entre

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.istruzioneer.gov.it/educazione-fisica-scienze-motorie-e-sportive/> Acesso em: 30 jan. 2026.

cada uma das ações coloca os atores sociais (pesquisador-educador-educandos) em uma situação de formação em que uns aprendem com os outros. Esse processo de aprendizagem é indiscutível e é necessário à sua publicidade.

Exposto esse pensamento, justificamos o primeiro instrumento de coleta de dados que é a observação participante. Esta foi desenvolvida à medida em que os participantes e a pesquisadora possam se reunir presencialmente. Destacamos que para a observação participante, no caso das escolas que se localizam do lado oeste da cidade de Canoas, foi necessário aguardar o retorno às atividades, depois de serem fortemente atingidas pelas enchentes ocorridas em maio/24.

A observação participante aconteceu em todo o ambiente escolar, mais precisamente na quadra, que é onde acontecem, majoritariamente, as aulas de Educação Física. Após a combinação feita com os professores participantes da pesquisa sobre o melhor horário para a coleta de dados com eles e com os estudantes (dada a diversidade da cultura escolar e o engajamento), as observações iniciaram em março de 2025 e aconteceram até maio de 2025, conforme a adaptação de calendário escolar.

As aulas, em todas as escolas pesquisadas, se distribuíam em dois períodos subsequentes de 50 minutos cada, totalizando a aula da semana. Por essa razão, a visitação a cada escola ocorria em uma única manhã/tarde da semana, pelo período de março a maio de 2025. As turmas variavam entre estudantes de 4<sup>o</sup> (Escola Jardim das Diferenças), 6<sup>o</sup> (Escola Horizonte da Esperança/Desesperança), 8<sup>o</sup> anos (Escola Caminhos do Sol) e uma turma da Educação de Jovens e Adultos (Escola Sementes do Amanhã).

Foi utilizado um tablet para as anotações e registros fotográficos para fortalecer o monitoramento da intervenção e reflexões durante todo o processo, com a complementaridade de vídeos de linguagens simples e das práticas culturais desenvolvidas nas quadras acerca do andamento do conhecimento e de outras experiências sobre o assunto. Para ajudar nessa abordagem, fizemos um roteiro de observação, que se encontra no apêndice C dessa Tese.

Nesse tipo de coleta de dados, conforme Angrosino (2009), os membros da comunidade a ser pesquisada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador. O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa, adotando um estilo que agrada as pessoas entre as quais se propõe viver. Como tal, o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade. O autor utiliza a expressão “ir com a maré” para definir o comportamento do pesquisador que se utiliza da observação participante.

Angrosino (2009) destaca que uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um

todo. Sendo assim, as questões relativas à transformação de situações sociais complexas em textos, ou seja, de transcrever e escrever em geral, preocupações centrais da pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, a diversidade cultural dos participantes, de seus hábitos, comportamentos apreendidos, concepções e formas de expressão no mundo tem de ser respeitada e fortalecida. Isso constitui uma forma de resistência ao modelo neoliberal imposto, cuja lógica responde antes a interesses econômicos e políticos de entidades externas, do que à melhoria da vida cotidiana de professores e estudantes ou à consideração e valorização da experiência profissional. Sendo assim, a preocupação, perspectiva e finalidade dessa Tese é centrada em valores humanistas e não em valores de mercado e poder, promovendo e divulgando as práticas pedagógicas nas escolas da RME de Canoas, em se tratando da inclusão e diversidade que há nesses locais.

#### 4.3.4 *Entrevista Semiestruturada*

Como um importante procedimento para obtenção das informações, a entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa. Partindo da perspectiva de Ludke e André (1986), a entrevista se inicia no momento em que se estabelece um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. A entrevista foi uma técnica valorosa para este estudo, tendo a intencionalidade de possibilitar maior profundidade ao contexto estudado. “[...] constitui-se em estratégia utilizada para obter informações com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro” (Negrine, 2010, p. 75).

De acordo com Triviños (2007), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que o investigador possui a sua disposição para realizar a coleta de dados. “Esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 2010, p. 146).

Já Molina Neto (2010, p. 134) aponta que a entrevista semiestruturada é um “instrumento que possibilita um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo”. Para Negrine (2010), utilizando a entrevista, é possível garantir um emaranhado de informações importantes, além de que ela possui uma grande flexibilidade, pois, através do diálogo, deixa o entrevistado mais à vontade, não ficando um momento muito diretivo, e assim, se o entrevistador acreditar que é adequado realizar perguntas que não estão no roteiro, podendo acrescentá-las, desde que sejam relevantes ao assunto tratado. De acordo com Gil (2008, p. 116-117),

[...] as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; [...] h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas; [...] o número de perguntas deve ser limitado; o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas; [...] cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento; o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos; o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados.

As entrevistas são muito mais do que meros relatos, através delas podemos compreender com uma maior amplitude o contexto do fenômeno estudado, bem como (re)conhecer o mundo em que o entrevistado habita. A hermenêutica contribui bastante na exploração dos conceitos e na interpretação das palavras proferidas pelos entrevistados, garantindo a contextualização e a historicidade para a formulação de novas questões e problemas de pesquisa. Neste aspecto,

Quando tentamos considerar o fenômeno hermenêutico guiados pelo modelo da conversação que se dá entre duas pessoas, o caráter comum que serve de orientação entre essas duas situações aparentemente tão diversas, entre a compreensão do texto e o acordo numa conversação, consiste sobretudo no fato de que toda compreensão e todo acordo têm em mira alguma coisa com a qual estamos confrontados. Da mesma forma que nos pomos de acordo com o nosso interlocutor sobre algum assunto, também o intérprete compreende a coisa que lhe diz o texto. Essa compreensão da coisa ocorre necessariamente na formulação da linguagem, mas não no sentido de que uma compreensão se dá justamente nesse vir-à-fala da própria coisa em pauta. Assim, seguimos imediatamente a estrutura da verdadeira conversação, para assim destacar a peculiaridade daquela outra conversação representada pela compreensão de textos. Enquanto acima, seguindo a essência do diálogo, destacamos o significado constitutivo da pergunta para o fenômeno hermenêutico, será de utilidade demonstrar agora o caráter de linguagem presente no diálogo como um momento hermenêutico e que esse caráter de linguagem forma a base de todo perguntar. (Gadamer, 2005, p. 493).

Por se tratar de um ambiente relativamente conhecido, é necessário trabalhar inserida na perspectiva dos atores do campo de pesquisa, mas com certo estranhamento do fenômeno, sem que ocorra nenhum juízo ou julgamento. As entrevistas estão organizadas e separadas por professores e por escolas estudadas. As entrevistas foram previamente agendadas e foram realizadas no ambiente escolar, com duração máxima de uma hora. Estas entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas para confirmação, não sendo necessário correções das informações coletadas.

Para além do instrumental, buscamos dialogar e nos relacionar de maneira respeitosa e responsável, adentrando os espaços com o propósito de contribuir e promover a participação voluntária e o envolvimento interpessoal. Garantimos uma comunicação clara e a oportunidade de esclarecer dúvidas em relação à compreensão do estudo, ao andamento da pesquisa e à devolutiva dos resultados. Dessa forma, pudemos apreender práticas, realinhar experiências e considerar as dinâmicas e perspectivas das escolas, aproveitando momentos oportunos para estabelecer uma

relação próxima com as rotinas escolares. Assim, qualificamos, com exemplos, formas criativas de planejar e implementar uma Educação Física inclusiva em nossas ações.

Os aspectos éticos que foram observados nesse estudo são aqueles preconizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNILASALLE, de acordo com as Diretrizes Internacionais para as Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – (CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12, Res. 510/16 e complementares), que estabelecem a necessidade de revisão ética e científica das pesquisas em Ciências Humanas, tendo em vista a preservação do bem-estar de todos. Os cuidados éticos para a realização da pesquisa percorreram os passos a seguir:

- 1) Apresentação e submissão deste projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNILASALLE);
- 2) Autorização das escolas através da concordância e assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- 3) Negociação de acesso diretamente com os professores e com a direção das escolas com apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a possibilidade de desistência do estudo a qualquer momento;
- 4) Substituição dos colaboradores e das escolas por nomes fictícios para preservação das suas identidades;
- 5) Devolução das entrevistas aos colaboradores para conhecimento e para que procedam à avaliação do conteúdo e façam algum reparo, caso seja necessário;
- 6) Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.

Os dados e resultados gerados nessa pesquisa serão utilizados com o objetivo de desenvolver processos inclusivos e formativos relacionados ao campo da Educação Física escolar com maior participação dos professores da rede municipal de Canoas/RS. Os resultados serão divulgados aos estudiosos e aos educadores da rede municipal de educação de Canoas por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

## 5 ENTRE MUROS E SUJEITOS: O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOCENTES

Os primeiros passos para o desenvolvimento dessa pesquisa já vêm sendo dados há algum tempo. Venho, através de conversas informais com alguns colegas da rede, levantando informações sobre a possibilidade de pesquisa nas suas respectivas escolas. Formalmente, através do TCLE, todos se dispuseram a participar. O Município de Canoas/RS possui hoje um total de 347.657 pessoas, tendo sob sua regência 44 escolas municipais de ensino fundamental. segundo dados do IBGE<sup>44</sup>. Como já citado anteriormente, Canoas é dividida em regiões, denominadas quadrantes. A seleção dos participantes da pesquisa é parte essencial do trabalho de campo. Foi constituída por 4 docentes, um de cada quadrante.

As enchentes que ocorreram no mês de maio/2024 na cidade de Canoas não afetaram a escolha das escolas do quadrante do lado oeste, visto que todas as instituições envolvidas retornaram as suas operações. Para a escolha desses participantes, foi solicitado o preenchimento de um questionário<sup>45</sup> elaborado através do programa *Google Forms* e que foi divulgado através do grupo de *Whatsapp* que a SME tem com os professores de Educação Física da RME.

A seleção desses profissionais se deu, primeiramente, com a identificação dos docentes que estavam disponíveis para participar do estudo, logo após aqueles que tinham estudantes de inclusão que participassem das aulas de Educação Física, bem como a disponibilidade e interesse em assinarem o TCLE. Além disso, ser professor de Educação Física em sala de aula na RME de Canoas em 2024. Foi excluído do estudo o professor que não se interessou em participar da pesquisa. Como houve mais de um aceite por quadrante, o modo de escolha se deu pela quantidade de estudantes de inclusão que os professores de Educação Física atendem.

### 5.1 Docentes em Foco: Quem são os participantes deste estudo?

Este subcapítulo é feito com extremo respeito. Sentimos a obrigação de agradecer a disponibilidade, a doação e a responsabilidade com as quais esses profissionais dedicaram-se durante a escrita dessa tese. Mesmo atingidos de alguma maneira pela enchente de 2024, mesmo desamparados pelo estado e deixados à própria sorte, sem um plano de atuação diante desta catástrofe, não desistiram de colaborar com essa escrita e essa é minha maneira particular de lhes agradecer, dedicando as palavras de Tenório (2020, p. 2)<sup>46</sup>:

<sup>44</sup> Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama> Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>45</sup> Questionário apresentado no Apêndice dessa tese.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/jeferson-tenorio/noticia/2020/12/professores-a-ultima-trincheira-contra-a-barbarie-ckj0hh86u0003019w09ct3rfk.html> Acesso em: 12 fev. 2026.

As experiências de um professor são um patrimônio intelectual, social e estético. É pelos olhos do professor que as falhas sociais se apresentam. A sala de aula é uma imitação do mundo. Quando a sociedade vai mal é no microcosmo do ambiente escolar que ela se revela. Talvez vocês não saibam disso: mas são os professores que impedem que a sociedade naufrague. Às vezes, impressiona-me a força desses profissionais. Impressiona-me vê-los enfrentando as acusações infundadas e fascistas de promoverem doutrinações ideológicas, ou ainda as humilhações em ambientes insalubres das escolas públicas e o deboche de governos sobre o piso salarial. [...]. Mas nós, professores, estávamos lá. Sempre estivemos. Os professores são a última trincheira contra uma sociedade inculta e bárbara. Quando um professor desiste, todos perdem. Obrigada a todos os professores que mesmo em seus momentos de descanso ainda podem ouvir um *ei, sor.*

Os quatro docentes colaboradores desta tese são duas professoras e dois professores de Educação Física. Destacamos que seus nomes foram preservados e os que aparecem na pesquisa foram escolhidos pelos próprios docentes. Abaixo, apresentamos uma tabela que resume algumas informações sobre os docentes:

Tabela 4: Docentes colaboradores da pesquisa

Docentes	Ano de conclusão/ local graduação	Regime de trabalho na RME Canoas	Tempo de trabalho na RME de Canoas	Escola em que trabalha	Tempo de trabalho na escola pesquisada
Profª. Rebeca	2000 – IPA	40 horas	14 anos	Escola Jardim das Diferenças	1,6 anos
Profª. Sofia	2010 – PUCRS	40 horas	9 anos	Escola Horizonte da Esperança/Desesperança	9 anos
Prof. Paulo	2010 - São Judas	40 horas	9 anos	Escola Sementes do Amanhã	9 anos
Prof. Diálogo	2017 - UFRGS	40 horas	3 anos	Escola Caminhos do Sol	1 ano

Fonte: entrevistas realizadas com docentes colaboradores.

A seguir, elencamos cada um dos integrantes com mais detalhes.

### 5.1.1 Professora Rebeca

A professora Rebeca tem 53 anos, é formada em Educação Física Licenciatura Plena pelo Instituto Porto Alegre (IPA) desde 2000. É Especialista em informática, em fisiologia do exercício, em supervisão e orientação escolar, é Mestra em Educação e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Estudos Culturais na UNILASALLE. Comenta que decidiu se graduar em Educação Física pois trabalhava em uma empresa e estava insatisfeita com o que estava fazendo. Ela relata que queria cursar a universidade e sua primeira opção foi o curso de Biologia. Como não foi aprovada em um primeiro vestibular, fez a próxima prova no IPA e assim iniciou a profissão como Educadora Física.

O ingresso na RME de Canoas se deu no ano de 2012 através de aprovação em concurso público, iniciando em fevereiro de 2012. Suas experiências anteriores foram os estágios iniciais na Secretaria de Esportes de Porto Alegre, depois passou por algumas empresas, como academias. Antes de entrar na RME de Canoas, trabalhou por seis anos na rede privada da Associação Cristão de Moços (ACM) de

Porto Alegre como professora de Educação Física e atuante também na colônia de férias da ACM em Tramandaí, no qual os docentes eram convidados a participar pois essa colônia acontecia no período de férias escolares. E lá permaneceu trabalhando e começou os estudos para vários concursos, até ser chamada na cidade de Canoas.

### 5.1.2 Professora Sofia

A professora Sofia tem 36 anos, é formada em Educação Física – Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) no ano de 2010. É Especialista em Fisiologia do Exercício, em Educação Física Escolar e Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFRGS).

Sofia diz que decidiu ser professora no final do ensino fundamental, pois foi nessa época que despertou o interesse sobre a profissão. Ao longo do ensino médio pensava em ser professora de matemática, mas teve uma pequena experiência no curso técnico em matemática e percebeu que não era aquilo que queria. Ela menciona que a capoeira sempre esteve presente como prática corporal e que a mobilizou, já que não tinha habilidade em nenhum outro esporte. A capoeira abriu diversas portas para conhecer outras pessoas e até mesmo outras práticas esportivas. No final do ensino médio, quando da chegada do vestibular, fez a opção pelo curso de Educação Física, mais por estar inserida no contexto da capoeira. A professora enfatiza que concluiu o curso em uma das maiores universidades particulares do país, através do PROUNI<sup>47</sup>, e que se não fosse assim, acha que não conseguiria concluir os estudos.

Sofia ingressou na RME de Canoas no ano de 2016, após ser aprovada em concurso público realizado no ano de 2014. Ela fala que quando se formou, em 2010, tinha certeza que queria trabalhar com Educação Física na educação pública. Organizou-se para estudar e se preparar para os futuros concursos, e o da RME de Canoas foi o que primeiro a chamou.

### 5.1.3 Professor Paulo

O professor Paulo tem 41 anos, é Licenciado em Educação Física pela Faculdade São Judas Tadeu e tem pós-graduação em Personal Trainer e Treinamento Desportivo (SOGIPA) e Educação Física Escolar (FACUMINAS). Paulo revela que desde pequeno foi muito ativo, que participava de escolinhas e era muito viciado em futebol, jogava sempre que podia. O esporte sempre fez parte da sua vida. O pai é formado em Educação Física pela UFRGS e a mãe é formada em Educação Física pelo IPA, então desde pequeno teve essa influência. Fala que nunca teve segunda opção, nunca pensou em fazer outra coisa e que o irmão também é formado

---

<sup>47</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004, oferta bolsas de estudo integrais, que corresponde ao valor total da mensalidade do curso, tornando-o totalmente gratuito para o estudante, e parciais, que corresponde a 50% do valor da mensalidade do curso. As bolsas são para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições particulares de educação superior. <https://acessounico.mec.gov.br/prouni>

em Educação Física, só a irmã é publicitária. Sempre participou de todos os campeonatos possíveis: na praia, na cidade, campeonato de goleirinha. “Vamos jogar campeonato de Ping Pong? Vamos”. O pai o levava em todas as competições. Começou a cursar a faculdade de Educação Física na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e terminou na Faculdade São Judas, devido a logística de deslocamento, pois na época morava em Porto Alegre.

Comenta que trabalhava em uma academia e tinha um grupo de corrida, pois praticava o triatlo na época, além de viagens para as competições. Sempre gostou mais de correr e era bom na natação e na bicicleta, contudo interrompeu os treinos porque tomava muito tempo e não conseguia organizar os horários, pois ainda tinha o trabalho na academia. Começou a se interessar pelos Concursos e se inscreveu na prova de Canoas. Não levou a sério porque estava “de olho” em outros concursos, como o do Banco do Estado do Rio Grande do Sul. Pensou que se passasse nesse, teria mais tempo para trabalhar e treinar. Nesse período, prestou a prova para o concurso da RME de Canoas e passou entre os 50 primeiros. Nunca foi atento em concursos e pensou que estava fora da lista e acabou esquecendo. De repente chegou um telegrama dizendo que tinha sido chamado para assumir a vaga em Canoas. “fiquei louco de faceiro!”, diz o professor Paulo. A primeira escola em que trabalhou é a que está até hoje.

#### *5.1.4 Professor Diálogo*

O professor Diálogo tem 33 anos, é Licenciado e Bacharel em Educação Física desde 2017. É Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Revela que quando criança teve uma série de pequenos problemas, questões disciplinares e em certo momento teve a oportunidade de entrar no campo esportivo para que pudesse experimentar coisas novas: futsal, vôlei, basquete, natação, tênis, handebol e outras modalidades. E no meio desse caminho foi pegando algumas coisas que iam para além do Esporte. Teve influência direta também de um professor no qual dava mais sentido para as questões de valores, para as questões de disciplina, diálogo e acha que com base nesse aspecto de reflexão, foi percebendo que talvez aquele caminho proporcionasse coisas interessantes a nível pessoal e profissional.

Pensou que gostava do ambiente, viu que tinha capacidade e achou que poderia ter aquilo para si, poder proporcionar para mais pessoas aquele sentimento de bem-estar. A escola é um lugar que todo mundo é obrigado a estar, então por que não tentar? Sabendo que nem todo mundo vai gostar da Educação Física, pensou o porquê de não tentar fazer algo com aquilo que gostava e algo que de repente poderia agregar mais sentido na vida dos jovens. Acha que esse foi o grande passo para escolher a Educação Física como profissão.

Depois de formado, passou por vários municípios por conta da instabilidade dos contratos emergenciais. Passou em alguns concursos, trabalhando nas cidades de Triunfo, Porto Alegre (rede estadual e particular) e Dois Irmãos. E Canoas foi onde

pensou em se estabilizar, o que de fato aconteceu. Mergulhou na rede na cidade, nas escolas onde trabalhou e de alguma forma foi onde cresceu enquanto pessoa, amadurecendo algumas questões, tendo vivências que até então não tinha tido. O professor Diálogo destaca que tem sido muito bom, mas, ao mesmo tempo, na cidade vivenciou um dos piores momentos enquanto docente que o fez refletir diversas coisas. Não relata pelo que passou, mas é possível ver o desconforto ao falar sobre isso.

A escolha dos professores para esta pesquisa trouxe diferentes olhares para o trabalho docente desenvolvido na RME de Canoas e torna possível perceber as diferentes culturas envolvidas, o que também contribuiu com diferentes significados sobre essas culturas no cotidiano escolar.

## **5.2 Caracterização das Escolas**

A Educação Física Inclusiva não pode ser compreendida como uma prática isolada, mas como um processo pedagógico interdisciplinar e complementar, atravessado pelas condições materiais, sociais, institucionais e simbólicas onde a escola está inserida. Nesse sentido, a relação entre processo, efeito e sentido pedagógico torna-se fundamental para compreender como a inclusão se corporifica, materializa – ou se fragiliza – no cotidiano escolar.

Este subcapítulo está dedicado aos lugares que estive presente nesse último ano: as escolas participantes da pesquisa. Para a preservação da identidade desses estabelecimentos, eles foram identificados com nomes fictícios, inspirados na sugestão de cada professor e professora. A cada descrição das escolas, há uma foto para que se entenda o lugar de fala dos professores participantes e também um breve histórico de cada uma delas.

Estas informações foram subsidiadas por leituras de documentos de cada um dos locais pesquisados, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento escolar, disponibilizados pelos/as diretores/as de cada escola. A apresentação da descrição das escolas e suas realidades se faz importante pois nos permite compreender o contexto de onde cada local está inserido e o que isso pode influenciar no desenvolvimento e aplicação de planos voltados para a Educação Física escolar inclusiva.

As escolas pesquisadas se localizam em bairros que são mais afastados do centro da cidade, com exceção da escola Caminhos do Sol. A descrição territorial e sociocultural dessas comunidades é relatada nos documentos estudados e são abordados pelas pesquisadoras, pois demonstram e justificam algumas dificuldades estruturais pelas quais as instituições passam e, conforme descrito nesses documentos, influenciam o cotidiano nas escolas.

### *5.2.1 Escola Jardim das Diferenças*



Imagens 3 e 4: Foto do pátio/quadra da escola durante a enchente de 2024, e após a revitalização da escola em 2025. Acervo pessoal.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental *Jardim das Diferenças* surgiu da necessidade da população do bairro Mathias Velho em ter mais uma escola que atendesse à demanda crescente de instituições públicas de ensino na região. As demais escolas existentes no bairro não ofereciam vagas suficientes para as crianças em idade escolar.

Passaram a funcionar nesta escola duas turmas de pré-escola que até então funcionavam em um Centro Social Urbano da região, além de dez turmas de ensino fundamental, que funcionavam dentro de um Centro de Tradições Gaúchas do bairro e turmas de deficientes auditivos que, no ano de 2003, deram origem à escola de surdos da região. Atualmente a escola conta com 18 salas de aula, cozinha, refeitório, biblioteca, sala dos professores, sala da equipe diretiva, sala do diretor, secretaria, sala Multimídias-EF, Sala Google, Sala do Laboratório de Aprendizagem, Laboratório de Ciências/Artes e Sala de Recursos atendendo aproximadamente 900 alunos, nos turnos da manhã e tarde. O quadro atual da escola conta com 49 professores. Considerando a faixa etária, observamos que a maioria dos professores se encontra entre vinte e cinco e sessenta anos, o que demonstra um grupo heterogêneo com ideias, experiências e formações diferentes, mas que se complementam.

Importante destacar que no ano de 2019, a escola realizou uma pesquisa na sua comunidade para a conhecer melhor. Os dados encontrados são de bastante relevância e que esclarecem algumas dúvidas sobre como se desenvolve a rotina dos estudantes e de suas famílias:

Tabela 5: Dados sobre a comunidade

<b>Estrutura:</b>	<b>Rotinas de estudo:</b>	<b>Lazer e costumes:</b>
20% não têm luz elétrica e/ou água encanada;	80% ficam mais de 2h diárias na internet;	17% ficam sozinhos no turno inverso e 20% ficam com seus irmãos;
25% não possuem banheiro em suas residências;	70% não fazem suas tarefas escolares em casa por esquecimento;	Como lazer: 40% dos estudantes assistem televisão e internet, 34% vão ao shopping;
	60% não realizam qualquer atividade extraclasses como: esportes, artes, cursos etc.;	Do 4º ao 9º ano, 42% dos pais conversam com seus filhos sobre assuntos como: violência, drogas, sexualidade e depressão;

	51% não possuem local e/ou horário para estudos em casa;	Quanto ao horário de sono, 31% dormem entre as 22h e 24h, 24% dormem entre as 24h e 2h da manhã, 18% após as 2h da manhã;
	40% ajudam a família nas atividades domésticas;	23% dos estudantes se sentem mal ou péssimos no ambiente escolar e para 5% é indiferente estar na escola;
		11% dos estudantes se sentem mal ou péssimos em casa.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em documentos da escola pesquisada.

Esses dados foram de extrema relevância, pois até o ano de 2024, eram com eles que se estruturou, da forma mais adequada, as decisões do grupo de docentes, estudantes e a comunidade. Com o evento das enchentes de 2024, certamente esses dados estão alterados. A gestão sabe que é necessária uma nova pesquisa para um trabalho cada vez mais abrangente e efetivo na comunidade.

No que diz respeito a educação e diversidade, a escola adota alguns procedimentos: O modelo inclusivo valoriza a diversidade como uma característica essencial da condição humana, garantindo o direito de cada indivíduo à sua singularidade. Além disso, garante o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Dessa forma, os estudantes público-alvo da educação especial, como deficiências, transtornos de aprendizagem, altas habilidades ou superdotação, têm direito não apenas ao mesmo tempo de permanência que os demais, mas também à participação plena em todas as atividades escolares, com o devido respeito às suas particularidades e necessidades.

Contudo, como a permanência de quatro horas diárias na escola nem sempre é a melhor alternativa para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, é fundamental considerar a possibilidade de reduzir a carga horária em determinados casos. Essa decisão precisa levar em conta o tempo que cada aluno consegue permanecer na escola sem prejuízo ao seu bem-estar e aprendizagem (tempo de suporte), independente da presença de um profissional de apoio. Além disso, essa adequação deve ocorrer com a devida observação e acompanhamento da Diretoria de Educação Inclusiva, sempre que for absolutamente necessário, pois cada aluno é único, e garantir oportunidades iguais para todos, implica em prever estratégias diferenciadas conforme suas necessidades individuais. Considerando-se que a flexibilização do tempo de permanência em aula seja um processo de adaptação, tanto do aluno quanto da escola e transitório visamos chegar à permanência dele na carga horária total.

O AEE - Atendimento Educacional Especializado é ofertado em articulação com o ensino comum, visando eliminar barreiras que possam dificultar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. O atendimento não substitui a escolarização, mas complementa o processo pedagógico, oferecendo recursos e

estratégias diferenciadas que potencializam o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, das habilidades educacionais e sociais.

A escola também trata em seus documentos, outras questões importantes na educação que elencam como *Temas Transversais*, a saber: *Educação Integral, Educação Intercultural, Educação Para As Relações Étnico-Raciais, Acolhimento aos Imigrantes e Refugiados, Ciência e Tecnologia, Economia, Saúde, Cidadania e Meio Ambiente.*

As fotos acima representam o local onde as aulas de Educação Física acontecem na EMEF Jardim das Diferenças. Nota-se que mesmo após a revitalização do espaço, o acesso dos estudantes com dificuldades de locomoção é um desafio diário, além do espaço não ter qualquer área coberta para a prática de atividades ao ar livre – um desafio extra para os docentes e estudantes. Segundo Nazareth (2026), a inadequação do espaço afeta a motivação estudantil e coloca em risco a saúde, uma vez que quadras descobertas expõem os alunos às intempéries, e a falta de materiais reduz a variedade e a segurança das práticas corporais. Pisos danificados e iluminação insuficiente aumentam o risco de acidentes, obrigando os professores a adaptarem conteúdos ou a utilizarem espaços alternativos, como pátios e ruas. Embora criativas, essas soluções são paliativas e não substituem ambientes adequados.

### 5.2.2 Escola Sementes do Amanhã



Imagens 5 e 6: Foto da quadra poliesportiva da escola. Acervo pessoal.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Sementes do Amanhã, criada no dia 26 de março de 2014, através do Decreto 72/2014, foi inaugurada em 18 de dezembro de 2014 e iniciou suas atividades no ano letivo de 2015. Conhecendo o contexto do Bairro Guajuviras, vila COMTEL e Pôr do Sol. A comunidade escolar composta por famílias que moram no entorno da escola. Observa-se que há uma diversidade e rotatividade nesta comunidade. A escola fica próxima ao condomínio lançado pelo Programa Federal Minha Casa, Minha Vida, onde muitas das pessoas que vieram para o Bairro são de outras localidades do município.

A comunidade questiona a falta de infraestrutura, de estabelecimentos comerciais (como farmácia, principalmente, que dependendo do horário, os estabelecimentos não realizam tele-entrega no bairro, por ser considerado muito perigoso), poucas linhas e horários de ônibus, falta de lugares de lazer. Uma grande preocupação da comunidade é em relação ao trânsito, que tem pouca sinalização e

constantes excessos de velocidade, sem calçadas e acostamentos para o deslocamento até a escola.

A violência é uma infeliz característica da comunidade, devido ao tráfico de drogas, ocorrem inúmeros assassinatos por ano e a insegurança dos moradores se deve à falta de policiamento local. Desenvolve uma educação que prioriza a formação de cidadãos conscientes, críticos e autônomos, valorizando o prazer da leitura e da aprendizagem. Incentiva a busca de conhecimentos, amalgamada à edificação de valores humanos e de coletividade.

Prioriza-se a autonomia para oportunizar o exercício de enfrentar situações-problema, refletir, criar e transformar, oportunizamos que o (a) educando (a) desenvolva competências nos diversos campos do saber através de pesquisas, confronto de ideias e aplicação de seus conhecimentos, em uma escola que:

- construa a capacidade nos alunos de autonomia, liberdade e responsabilidade;
- desperte a investigação e pratique a democracia e a participação;
- desenvolva a sustentabilidade por meio de experiências;
- aprenda empreendedorismo na prática;
- conheça a importância do ato de compartilhar e de expressar-se através do diálogo, da solidariedade e do sentido de comunidade;
- busque a transdisciplinaridade na teoria e na prática;
- favoreça que as crianças e jovens se tornem os protagonistas de mudanças no mundo;
- respeite a diversidade e as diferenças.

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural e política. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo. A escola e a turma, na qual todos os alunos com deficiência ou não, precisam ter acesso ao conhecimento e a aprendizagem, à cultura, progredir no aspecto pessoal e social. Neste sentido a escola define claramente as atividades, estabelece a organização em grupo e principalmente reflete sobre a concepção pedagógica.

Consideramos que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola. E esse é o maior desafio para a escola: modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

A Escola promove a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, nas classes regulares, oferecendo possibilidades objetivas de aprendizagem, através de adaptações curriculares, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, garantindo assim, o acesso a uma educação para todos, com metodologias de ensino que possibilitem o acesso ao currículo, respeitando a diversidade dos estudantes. O estudante público-alvo da educação especial, regularmente matriculado em qualquer ano, será avaliado através de Plano de Metas, como forma de facilitar o acesso ao currículo, considerando suas necessidades e particularidades. O Plano de Metas é elaborado trimestralmente, pelo professor titular juntamente com o professor da Sala de Recursos, a partir dos Planos de Estudos, em

decisão conjunta com o SOE e SSE. Ao final de cada trimestre, os responsáveis recebem um parecer descritivo da professora da Sala de Recursos e dos professores regulares.

Conforme a LDB, a Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. De forma a concretizar o processo de democratização da Gestão Escolar, a Equipe Diretiva organiza suas ações a partir da escuta e da participação de todos os segmentos e a partir dos pressupostos que norteiam este documento. Dentro dos espaços de reuniões pedagógicas, além da formação continuada, também são realizadas o planejamento das ações a serem desenvolvidas, tanto no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto no âmbito organizacional e administrativo, que direta e indiretamente está ligado à prática pedagógica da escola.

A sala de recursos multifuncionais é o local da Escola na qual se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagens centradas em um fazer pedagógico onde favoreça a construção de conhecimentos pelos estudantes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participando da vida escolar.

O estudante atendido na sala de recurso multifuncional está matriculado na classe comum do ensino regular. O encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado é realizado conforme avaliação e indicação do Professor, Equipe Pedagógica da Escola, responsável pela educação especial ou Equipe Multiprofissional do Centro de Capacitação e Acessibilidade em Educação Inclusiva - CEIA.

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada sujeito, respeitando o limite de no máximo 5 alunos em cada grupo. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada, sendo que cada aluno possui um tipo de recurso a ser utilizado, um tempo de duração para atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares.

As fotos acima representam o local onde as aulas de Educação Física acontecem na EMEF Sementes do Amanhã. Nota-se que é um espaço fechado, contudo, há falta de manutenção da quadra poliesportiva, assim como outros espaços visitados nas observações, o que dificulta a chegada dos estudantes até o local das práticas, assim como eventos diversos que acontecem na escola.

### 5.2.3 Escola Caminhos do Sol



Imagens 7 e 8: Foto do pátio/quadra. Acervo pessoal.

A Escola Caminhos do Sol possui equipe diretiva, professores, funcionários e colaboradores. Localizada no Bairro Marechal Rondon, em Canoas, próximo ao Parque Municipal Getúlio Vargas (Capão do Corvo) e da Comunidade Quilombola Chácara das Rosas, atende crianças de diferentes classes sociais. Por se tratar de uma escola centralizada, nossa comunidade é composta por estudantes dos mais diversos bairros do município,

A Escola Caminhos do Sol oferece Ensino Fundamental completo e regular, atendendo as determinações legais do Ensino Fundamental obrigatório para crianças a partir de seis (6) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano letivo vigente. No que se refere à área física, a escola possui, além das salas de aula regulares, Sala de Recursos, Biblioteca Multifuncional, depósitos, salas administrativas, pracinha, quadra de esportes, área coberta, refeitório/cozinha e banheiros. Cabe ressaltar que em nossa escola, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a organização dos espaços físicos é por Salas Temáticas conforme as disciplinas.

Conforme pontuado anteriormente, Escola Caminhos do Sol atende alunos dos mais diversos níveis sociais e econômicos. Por se tratar de uma escola centralizada e de fácil acesso (transporte público e privado), nem todos os estudantes residem próximo ao estabelecimento. Nossa escola atende, principalmente, os alunos da Comunidade Quilombola Chácara das Rosas.

Por se encontrar em uma área urbana, com crescimento econômico acentuado devido às mudanças da região (construção de condomínios residenciais fechados e comércio intenso), a Escola Caminhos do Sol tem recebido famílias com poder aquisitivo mais alto, mas sem perder sua característica de escola pública para todos, não havendo distinção de gênero, credo, raça, constituição familiar ou poder econômico. A escola possui considerável número de estudantes de inclusão, tanto com laudo médico, quanto social, proporcionando Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais para eles, orientando as famílias e realizando os encaminhamentos para especialistas quando necessário. As famílias

recebem os encaminhamentos necessários para o CEIA, bem como orientações específicas. Quando necessário é feita a redução da carga horária cujo objetivo é a potencialização do processo educacional desses estudantes.

Como forma de facilitar o acesso ao currículo, e considerando as necessidades e particularidades de cada indivíduo, é elaborado um Plano de Ensino Individualizado (PEI), pelo professor titular juntamente com o professor da Sala de Recursos, a partir dos Planos de Estudos, em decisão conjunta com o Setor de Orientação Educacional e Setor de Supervisão Escolar. Documento de planejamento e acompanhamento, cuja função é subsidiar a aprendizagem e assegurar o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, conforme as adaptações curriculares necessárias para atender as especificidades de cada estudante.

Nele são traçados claramente a trajetória do aluno, as combinações realizadas com a família e entre os profissionais da escola, objetivos, currículo a ser trabalhado e as estratégias de intervenção e avaliação; a partir das potencialidades, visando o avanço no seu processo educacional. A avaliação do plano acontece sistematicamente, através da observação e intervenções realizadas com o aluno em relação aos objetivos que foram propostos no plano. Todos os alunos que possuem PEI devem ter sua expressão de resultados da avaliação será através de parecer pedagógico, independente da etapa ou ano de escolarização.

As fotos acima representam o local onde as aulas de Educação Física acontecem na EMEF Caminhos do Sol. Existem duas quadras na escola, uma coberta e outra sem cobertura. Segundo relato do professor Diálogo, a quadra coberta tem a preferência dos estudantes menores, que compreendem as turmas de 1º a 5º anos. Os outros a utilizam quando não há esse público-alvo. Mais uma vez, a falta de manutenção da quadra poliesportiva é visível pelas imagens.

#### 5.2.4 Escola Horizonte da Esperança/Desesperança



Imagens 9 e 10: Foto do pátio/quadra. Acervo pessoal.

A necessidade da criação de um anexo a uma Escola Municipal ocorreu devido a distância da escola onde estudavam um número expressivo de filhos de funcionários de uma empresa da região. A mesma empresa cedeu um terreno com uma casa, para que pudesse funcionar a escola. Até 2005, a escola ofereceu vagas da pré-escola à

quarta série do Ensino Fundamental de 8 anos. Já em 2006, iniciou a transição de série para anos - oferecendo 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos - ocorrendo gradativamente a implementação. Hoje a escola oferece o ensino fundamental de 9 anos completos.

Assim, iniciou-se a caminhada escolar em uma comunidade carente com problemas em comuns, formada basicamente de agricultores, autônomos sobrevivendo da informalidade e de pequenos criadores de animais, sendo a maioria dos moradores famílias vindas do interior almejando o progresso. Atualmente a comunidade continua carente e enfrentando vários problemas como: o desemprego, a falta de saneamento básico, moradias pequenas, grande número de filhos por famílias, sendo que elas não possuem condições de sustentá-los, muitos contando com ações de caridade organizadas pela escola e auxílio do Governo, como o programa Bolsa Família. Observa-se o alto índice de analfabetismo dos pais, o que acaba dificultando a compreensão e auxílio quanto ao acompanhamento de seus filhos no desenvolvimento escolar. Outro problema que a escola enfrenta é o crescente uso de drogas, bebidas alcoólicas e o envolvimento com o tráfico de drogas. Essa situação se agravou consideravelmente, pois essa comunidade foi atingida pelas enchentes de 2024.

Esta realidade interfere diretamente no trabalho da escola, e faz modificar e questionar nossa prática no dia a dia para que se possa atender os alunos de maneira mais completa, preparando-os para serem cidadãos críticos, participativos e responsáveis pelos seus posicionamentos. Trabalha-se a partir da realidade dos nossos educandos, adequando os conteúdos para o melhor convívio em grupo, onde o respeito, a amizade e o cumprimento de regras são fundamentais ao bom andamento das atividades propostas. Com a reflexão sobre costumes e valores procuramos também atingir as famílias dos educandos, contribuindo assim para que melhore o relacionamento no interior das famílias, e que os pais valorizem mais a escola, incentivando a aprendizagem de seus filhos.

A Escola Horizonte da Esperança/Desesperança, a partir de 2025, torna-se uma escola de tempo integral, tendo seu horário diferenciado dos restantes das escolas que participam dessa pesquisa. Funciona das 8h. às 15h., de segunda a sexta-feira. A Educação Integral é uma ação estratégica que tem por finalidade contribuir para a melhoria da comunidade por meio da ampliação do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens matriculados, mediante oferta de educação básica em tempo integral, a partir do desenvolvimento de uma organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Quanto à educação inclusiva, ela necessita ser diariamente repensada, reestruturada e democratizada. Há, porém, muitas dificuldades a serem ultrapassadas e dentro das condições existentes, a escola procura prover o melhor na educação daqueles que possuem alguma dificuldade maior ou necessidade diferenciada. A mantenedora tem seu papel importante neste processo devendo enviar profissionais que auxiliem neste trabalho e promover formações continuadas para quem trabalha

com estas pessoas. No entanto, nem sempre esse apoio é efetivo, o que torna a educação inclusiva um desafio.

Acredita-se que a educação inclusiva seja uma prática pedagógica dinâmica e flexível, significativa na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana de todos os envolvidos e nas relações família-escola. Entretanto, para que a escola se torne inclusiva são necessárias: mudanças de concepções de toda equipe nela inserida, adaptações de conteúdos, metodologias adequadas, recursos humanos e físicos que deem suporte para atender essa demanda. Nesse sentido, tenta-se construir uma rede de apoio com professores que procuram auxiliar nesta construção da inclusão educacional, seja com aulas de reforço, seja trazendo ideias e atividades que possam desenvolver ainda mais o aluno que possui algum tipo de dificuldade.

Conforme Resolução nº 15 (Canoas, 2012) do Conselho Municipal de Educação, é construído conjuntamente com os professores que atendem os alunos da educação inclusiva, o Plano de Metas, documento de planejamento e acompanhamento, cuja função é subsidiar a aprendizagem e assegurar o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, conforme as adaptações curriculares necessárias para atender as especificidades de cada estudante. Nele são traçados claramente a trajetória do aluno, as combinações realizadas com a família e entre os profissionais da escola, objetivos, currículo a ser trabalhado e as estratégias de intervenção e avaliação; a partir das potencialidades, visando o avanço no seu processo educacional.

A escola se mantém receptiva a adotar quaisquer projetos e programas, sempre previamente aprovados e autorizados pela Mantenedora, desde que venham ao encontro da Proposta Pedagógica da Escola e que sejam adequados aos recursos humanos e estrutura física disponíveis. Alguns projetos da escola são: *Conversando com a comunidade escolar, Recreio Orientado por monitores da turma, Projeto Educar para preservar, Retomada da Aprendizagem, Fortalecendo a democracia e as lideranças, Escola Mais Segura, Gestão do Cuidado, Programa Saúde na Escola, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)*.

As fotos acima representam o local onde as aulas de Educação Física acontecem na EMEF Horizonte da Esperança/Desesperança. Existe uma quadra poliesportiva que ainda está interditada após a enchente de 2024 e uma quadra de areia. Contudo, não é permitido pela direção da escola que a professora Sofia utilize o espaço, pois as crianças podem “se sujar”. Então as aulas da professora acontecem, da maneira mais adaptada possível, no espaço aberto. Mais uma vez, a falta de manutenção da quadra poliesportiva é visível pelas imagens. A infraestrutura escolar precária compromete a equidade no ensino, privando estudantes de vivências corporais essenciais para seu desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Para reverter esse cenário, é imprescindível que as políticas públicas reconheçam a Educação Física como um direito social e priorizem investimentos consistentes no planejamento da infraestrutura escolar, garantindo a efetividade desse componente curricular e o desenvolvimento global dos alunos (Nazareth, 2026).

O processo da Educação Física Inclusiva nas escolas pesquisadas é marcado por intencionalidade discursiva fortemente alinhada aos princípios da educação inclusiva, tais como acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas. As escolas analisadas apresentam dispositivos formais importantes, perpassando AEE, Sala de Recursos Multifuncionais, PEI e Planos de Metas, construídos de forma colaborativa entre professores, equipes pedagógicas e famílias

Entretanto, esse processo é tensionado por condições estruturais precárias, especialmente no que se refere aos espaços destinados às aulas de Educação Física: quadras sem cobertura, interditadas, sem manutenção adequada ou com barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso de estudantes com mobilidade reduzida. Assim, o processo inclusivo passa a depender, em grande medida, da capacidade docente de adaptação, improvisação e criação pedagógica, mais do que de projetos continuados, propostas calcadas em experiências colaborativas e políticas estruturantes efetivas.

Além disso, os dados socioeconômicos das comunidades revelam contextos de vulnerabilidade social, violência, precariedade habitacional e impactos severos das enchentes de 2024, elementos que atravessam diretamente o processo educativo e ampliam as demandas sobre a Educação Física enquanto espaço de acolhimento, socialização e cuidado. É possível verificar que a Educação Física Inclusiva acontece, mas de forma desigual, descontínua e frágil. Quando há espaços minimamente adequados e articulação entre professor da disciplina, AEE e equipe pedagógica, observa-se maior possibilidade de participação dos estudantes, adaptação das atividades e valorização das diferenças corporais. Em contrapartida, a falta de infraestrutura, a interdição de quadras, a ausência de áreas cobertas e as restrições institucionais (como a proibição do uso de determinados espaços), produzem efeitos excludentes, ainda que não intencionais. Nessas situações, os estudantes com deficiência tendem a ser os mais afetados, pois dependem diretamente da acessibilidade física e da organização dos tempos e espaços escolares para participarem plenamente das aulas de Educação Física

Outro efeito relevante é o deslocamento da responsabilidade da inclusão para o professor, que passa a ser um herói no campo de trabalho, visto como o principal mediador da superação das barreiras, mesmo quando estas são de ordem estrutural ou política. Isso gera sobrecarga docente e reforça a ideia de uma inclusão sustentada mais pelo esforço individual do que por uma aldeia inteira que atua cooperativamente em condições institucionais sólidas. Apesar das limitações, a Educação Física escolar assume um sentido pedagógico potente no contexto da inclusão. Ela emerge como um espaço privilegiado para o exercício da convivência, do respeito às diferenças, da construção de vínculos e da pluralidade participativa, especialmente em comunidades marcadas por desigualdades sociais profundas. O sentido pedagógico da Educação Física Inclusiva nas escolas está menos associado ao desempenho motor e mais à formação humana, à socialização, ao pertencimento e à possibilidade de os estudantes se reconhecerem como sujeitos de possibilidades e de direitos. Mesmo em

condições adversas, as práticas relatadas indicam que a disciplina opera como um território de resistência pedagógica, no qual professores ressignificam o currículo para garantir experiências corporais e cognitivas a todos os estudantes.

Nesse sentido, a análise relacional entre processo, efeito e sentido pedagógico permite afirmar que a Educação Física Inclusiva não fracassa, mas revela as contradições de um sistema educacional que proclama a inclusão como princípio, sem assegurar plenamente as condições materiais, formativas e institucionais para sua efetivação.

### 5.3 Sob as águas, sobrevivemos: Narrativas da Enchente de 2024

É surpreendente que, durante o desenvolvimento desta Tese de doutorado, passamos por um novo e assombroso momento de caos na sociedade, agora mais específico para nossa região. Fomos assolados por uma enchente devastadora que destruiu diversas cidades do Rio Grande do Sul, mas, para mim, que sou moradora e trabalho aqui na cidade de referência desse estudo, tudo se multiplicou. A cidade de Canoas é banhada pelos rios dos Sinos, Gravataí, e a água avançou sobre 60% da cidade, atingindo toda a Região Oeste.

A estimativa da prefeitura é de que mais de 180 mil pessoas tenham sido atingidas no município<sup>48</sup>. A cidade tem 347.657 habitantes, segundo o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – mais da metade dos moradores sofreu prejuízos de alguma forma. Tudo isso reforça o que já dizia Walter Benjamin (2005, p. 83), em sua época - “a tradição dos oprimidos nos ensina que o *estado de exceção* no qual vivemos é uma regra”.

Desta vez me encontro nas estatísticas, pois minha casa foi duramente atingida e houveram grandes perdas materiais, o que veio a atrasar a escrita desta tese. Depois de 32 dias abrigada na casa de parentes e amigos, retornei para casa e durante o processo de assimilação e aceitação de todos os acontecimentos, vou descobrindo como a sociedade, de uma maneira geral, foi solidária. Por um momento as diferenças sociais desapareceram.

É necessário relembrar esse momento tão marcante na vida dos docentes que participam dessa tese. Foram dias de grandes dificuldades, mesmo para aqueles que não foram atingidos pelas águas diretamente, mas os impactos devastadores os cercaram de alguma maneira. As escolas que não ficaram submersas, serviram de abrigo para as pessoas que necessitavam desse auxílio e a vida profissional, como a conhecemos, parou.

O retorno escolar após uma enchente é um momento de desafios significativos e de profundas disparidades, refletindo as diferentes realidades enfrentadas pelas comunidades afetadas. Quando a água finalmente recuou, deixando para trás

---

<sup>48</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/08/video-imagens-aereas-mostram-canoas-inundada-durante-enchente-no-rs-mais-de-180-mil-pessoas-foram-atingidas-diz-prefeitura.ghml> Acesso em: 3 jul. 2024.

um rastro de destruição, a prioridade foi restabelecer um senso de normalidade para os estudantes e suas famílias. No entanto, essa normalidade é relativa e varia enormemente dependendo de diversos fatores, como a saúde da família, a infraestrutura pré-existente, os recursos financeiros disponíveis e o apoio comunitário e governamental.

As disparidades sociais e econômicas se tornaram ainda mais evidentes no retorno escolar pós-enchente, sem falar das questões cognitivas do ensino e da alfabetização de todos. Famílias de baixa renda, que já viviam em situações vulneráveis, foram as mais afetadas. A perda de bens materiais, documentos, e, em muitos casos, das próprias moradias, colocaram essas famílias em uma situação de extrema dificuldade, algo semelhante a uma guerra. Além disso, famílias com maior poder aquisitivo conseguem arcar com os custos adicionais impostos pela tragédia, como a compra de novos materiais escolares, roupas e, em alguns casos, a mudança para outras áreas. Estas crianças conseguiram dar continuidade às aulas e com menos interrupções em seu processo educacional.

Embora seja, em parte, um fenômeno natural devido às características geográficas e climáticas da região, muitas das consequências devastadoras poderiam ser mitigadas por meio de políticas públicas mais eficazes e um planejamento urbano sustentável. Além disso, a manutenção inadequada das redes de drenagem e a limpeza insuficiente de rios, arroios e bueiros contribuem para o agravamento das enchentes, assim como a falta de uma educação ambiental de toda comunidade. Em muitos casos, lixo e detritos acumulam-se nesses sistemas, impedindo o fluxo normal das águas e causando transbordamentos que poderiam ser evitados com uma gestão comunicacional eficiente. A falta de investimento em formação cultural, ecológica e infraestrutura adequada reflete uma negligência das autoridades em relação à prevenção de desastres.

Das 83 escolas do município, 41 foram afetadas diretamente pela enchente. Entre elas, 19 escolas de Educação Infantil e 22 de Ensino Fundamental. Outras 24 estão em áreas que não foram alagadas e serviram de abrigo para moradores. Em 02 de julho de 2024, o número de escolas que retomaram às atividades chegou a 21 das 44 escolas municipais de Ensino Fundamental, recebendo até 12.407 alunos, e 20 das 39 Emeis recebendo crianças, todas do lado Leste.

O papel do governo é crucial na mitigação das disparidades no retorno escolar após enchentes, que incluem a rápida disponibilização de recursos financeiros e materiais, além de programas de apoio psicológico para todos. A reestruturação das escolas deve ser uma prioridade, com investimentos em infraestruturas mais adequadas às crises virais e aos eventos climáticos que estão por vir. O apoio comunitário também desempenha um papel vital. Comunidades unidas conseguem mobilizar recursos locais, oferecer suporte emocional e criar redes de solidariedade que facilitam a recuperação e a construção da cidadania. Voluntários, organizações

locais e a própria comunidade escolar podem trabalhar em conjunto para acelerar o retorno ao cotidiano escolar e proporcionar um ambiente acolhedor a todos.

A Educação Física, dentro desse contexto, torna-se uma oportunidade para os sujeitos explorarem e compartilharem suas experiências pessoais, valores e perspectivas relacionadas ao movimento e à atividade física. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece o desenvolvimento integral e humano de todos, capacitando-os como produtores ativos de conhecimento no âmbito da Educação Física.

Abaixo, destacamos o relato dos quatro professores participantes da tese, tensionando o que viveram e que refletem em seu trabalho escolar até os dias de hoje. Esses relatos foram extraídos de parte das entrevistas.

**Professora Sofia, da escola Esperança/Desesperança:** No final de julho de 2024, depois do recesso escolar, a volta foi importante tanto para os alunos quanto para o próprio grupo dos professores, já que grande parte deles foi atingido pelas enchentes. Todos estavam ali, embora muito abalados, muito tristes e sofridos. Também estavam todos com muita saudade dos afetos, dos encontros e as crianças pequenas, dos primeiros anos, falavam bastante do que tinha acontecido. Era aberto esse espaço para quem se sentisse à vontade de falar, mas outros... pareciam que não sabiam direito o que estava acontecendo, não tinham a dimensão dos acontecimentos. Também havia episódios de choros e sofrimento. Se estava para chuva, tinham muito medo de que viesse da forma que veio. Se mostraram felizes em estar de volta na escola, apesar de tudo, em um espaço que eles se reconhecem. A escola não tinha toda a estrutura pois demorou muito a reforma e ainda tinham lugares com muitas marcas da enchente, vários danos materiais e que não foi dado o suporte adequado pela prefeitura. Por exemplo, os materiais pessoais de trabalho da professora ela teve que repor, segundo ela foi muito difícil ter que voltar a aula sem nenhum tipo de material. Em 2023, a professora conseguiu uma verba de R\$ 7.000,00 (sete mil reais) com uma empresa privada para a compra de materiais específicos para a disciplina de Educação Física e foi tudo perdido na enchente. Dentre todas as dificuldades enfrentadas, o retorno sem estrutura foi bem difícil. Ela afirma que poderia ter tido um olhar diferenciado por parte da prefeitura para com os alunos, para as suas famílias e professores. Assim como na pandemia, o pensamento foi que a escola não pode parar.

**Professor Diálogo, da Escola Caminhos do Sol:** Na época, ele estava em outra escola, mas na escola Caminhos do Sol foi bem impactante porque se usou de tudo que era material, as pessoas desabrigadas ficaram na escola bastante tempo. O professor comenta que a escola foi uma das últimas a ser liberada para retornar às atividades escolares. Ele fala que não teve a convivência na escola diretamente durante a enchente, mas o olhar que teve foi de afastamento, pois ajudou a mãe que também foi atingida. Ele menciona que a escola em que estava trabalhando nesse período serviria de abrigo, porém não recebeu ninguém, recebeu materiais e ninguém

foi para lá. A escola simplesmente não abriu. Prefere não entrar em detalhes, não gosta de falar. Contudo, o professor contesta essa falta de abertura da escola e justifica sua opinião através da política. Destaca que todos somos seres políticos, fazemos escolhas políticas e enquanto entes políticos, uma equipe diretiva que dirige a escola tem escolhas também políticas e os professores muitas vezes não têm essa capacidade de decisão. Logo a escola não ter aberto, segundo ele, tem uma escolha política diretamente proporcional com a equipe diretiva. Afirma que fala isso como opinião e não como crítica, mas que de alguma forma há esse questionamento, houve esse questionamento por muitos dos professores. Diversos professores de outras escolas foram para lá ajudar, para servir de apoio e a escola não recebeu absolutamente ninguém.

**Professor Paulo, da Escola Sementes do Amanhã:** O período da enchente foi uma loucura - nas palavras do professor - que mora de 4 a 5 km de distância da escola. A escola não foi afetada, mas virou abrigo. Na sexta-feira, dia 02/05/24, a diretora mandou mensagem dizendo que um bloco ia virar dormitório e o outro armazenamento e que os moradores do bairro Mathias Velho seriam abrigados lá. O professor prontamente foi até à escola para ajudar e ficou esperando. Não chegava ninguém, mas de repente os ônibus começaram a chegar, por volta das 20h30. Chegou muita gente, não tinha espaço para todos e pegaram até os colchonetes da Educação Física para poder fazer de colchão. Até os quadradinhos de isopor foram utilizados para isso, tatames do judô, tudo virou cama. A escola foi um dos últimos abrigos a fechar, tanto que tiveram alunos que saíram da escola e se matricularam em outra, porque não voltava nunca. O professor Paulo relata que houveram brigas e roubo entre os abrigados. No Guajuviras, bairro onde se localiza a escola, o tráfico de drogas é uma das atividades ilícitas mais intensas e houve flagrantes de pessoas que jogavam os colchões por cima do muro da escola para vender e pegar droga. Tinha os que iam para as festinhas do bairro e queriam voltar para o abrigo e a diretora não permitia. Era muita doação chegando o tempo todo, ele saía exausto todos os dias. Uma coisa que reparou muito foi que no começo da enchente, eram todos se ajudando para querer se reerguer. *“Sempre dividiam as coisas para todos ganharem igual e no começo todo mundo respeitou, depois todo mundo queria era mesmo se livrar e ficou só o pessoal da refugação lá no abrigo e que não queria nada com nada, que só queria o dinheiro do governo”* (Professor Paulo). Segundo ele, a todo momento chegavam tele-entregas de xis e açai. Os alunos no começo vieram ajudar e viram a realidade do que estava acontecendo, gravaram vídeos para quem estava em casa pois eles não entendiam o que estava acontecendo e por que a escola estava ainda bloqueada, aí viram que era muita gente fora de casa. Eles sentiram muita falta da escola.

**Professora Rebeca, da Escola Jardim das Diferenças:** A professora Rebeca destaca que foi um período muito difícil, ruim, mas infelizmente não tem como não falar sobre isso. Ela morava em Canoas. Morava, porque a partir da enchente foi morar em Porto Alegre. Não só por causa da enchente, mas porque tem um familiar que

necessita de cuidados específicos. Ela morava em um condomínio muito próximo da escola em que trabalhava na época da enchente, cerca de 5 minutos e quando um dia simplesmente foi acordada por pessoas falando muito alto no condomínio e teve que sair porque senão não iria mais conseguir sair de Canoas, foi um dia antes que realmente encheu tudo. Ela conseguiu sair, mas ainda é um processo doloroso de falar, não só porque teve que sair, deixou tudo no apartamento, tudo aquilo que construiu. Não tinha nem dois anos de moradia no apartamento que recebeu da planta, mas relata que é um processo doloroso de falar e que tem ainda algumas questões abertas. Afirma que é um assunto necessário, mas que não quer revirar e lembrar das coisas. – Nesse momento, foi necessário interromper a fala da professora, pois foi visível seu desconforto e tristeza ao relembrar dos fatos. Não houve como conversar mais sobre o assunto.

Certamente, o impacto das enchentes vai além dos prejuízos materiais e econômicos. A perda de vidas humanas, o sofrimento físico e emocional das comunidades afetadas de forma (in)direta são consequências da falta de políticas e ações preventivas em todos os campos. As populações mais vulneráveis, muitas vezes, são as mais afetadas, expondo desigualdades sociais que precisam ser abordadas com urgência. Apesar desses desafios, a resiliência da população gaúcha é notável. A solidariedade e a mobilização comunitária são características marcantes em momentos de crise, com moradores se unindo para ajudar aqueles mais afetados, evidenciando um forte espírito de cooperação, resiliência e apoio mútuo.

## 6 TRAMAS ANALÍTICAS: A CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS INTERPRETATIVAS

*A Educação Física escolar é Cultura Corporal, uma linguagem de movimento, expressão, identidade e crítica. Para quem vê de fora e acha que é só Educação Física: esta disciplina debate inclusão, é corpo político, é corpo cultural, é corpo que pensa (Autoria própria).*

A análise das informações deve começar desde os primeiros momentos no campo, no acesso à escola, nas primeiras anotações, nas reflexões e nas trocas durante a escrita. Nesse momento, Laurence Bardin (2016) nos ajudará com a escrita da análise e tratamento das informações que serão obtidas com o auxílio da hermenêutica. Ler um texto hermenêuticamente, conforme Gadamer (2005), é considerar a experiência de choque (ou estranhamento) que ele nos causa, percebendo as diferenças no uso da linguagem e localizando-as historicamente, de modo que os preconceitos sejam vistos, desconstruídos e/ou reconfigurados em um outro contexto.

Desse modo, depreende-se que a hermenêutica é essencial para o entendimento e compreensão do tema em questão, sendo que quando falamos em pesquisa acadêmica, não podemos deixar de lembrar também que além do investigador estabelecer um diálogo com o(s) sujeito(s) da investigação, efetuar a(s) entrevista(s), compreender e interpretar o que está sendo dito, ele ainda terá a tarefa de reconstruir e integrar esta compreensão nos movimentos discursivos da atualidade. Ao transcrever as entrevistas e os registros da observação participante, observa-se detalhes como: perfil dos participantes, faixa etária, gênero, o período em que foram realizadas, dentre outros.

Com todo o material reunido (diário de observações, fotografias, entrevistas organizadas e devolvidas pelos participantes e leituras organizadas em formato de revisão bibliográfica), foram realizadas aproximações das temáticas de modo a criar categorias que permitam responder ao problema de pesquisa. Tais análises também se articulam com a pesquisa *Experiências Docentes no Contexto Pós-Humanista e de Cultura Digital: Inovação, Tecnologia e Formação*, coordenado pela professora Doutora Cátia Piccolo Viero Devechi, da Universidade de Brasília<sup>49</sup>. As categorias, segundo Bardin (2016), são frequências encontradas nos dados coletados, como se fossem gavetas. Foram devolvidas as entrevistas transcritas para os colaboradores a fim de construir com eles a legitimação destas. Outro pilar que julgamos importante nesse processo de escrita, interpretação e validade das produções foi a participação nas

---

<sup>49</sup> O propósito é, por meio do compartilhamento de diferentes experiências de professores em escolas, caracterizado pelo enfoque formativo, discutir o que significa práticas inovadoras que correspondam às demandas da formação, do conceito de inovação, do contexto empírico de práticas transformadoras votadas ao atendimento das demandas e necessidades educacionais. Ainda, discutir qual tem sido o espaço de liberdade do professor para atuar em prol da formação, ação para cidadania democrática e a dignidade humana de todos.

reuniões do grupo de pesquisa NETE/CNPq, os encontros por meio de textos e outros diálogos orientadores.

Nesse contexto, para ajudar na construção das categorias de análise, nos debruçamos em uma das obras de bell hooks, intitulada *Ensinando o Pensamento Crítico: Sabedoria Prática* (2020). Chamamos essas categorias de “ensinamentos”, que são dirigidos aos leitores deste estudo. São as reflexões constituídas a partir dos diálogos realizados com os professores participantes, além de estarem conectados e surgem do desejo coletivo de compreender como transformar a sala de aula em um lugar de engajamento forte e aprendizado intenso.

A sabedoria prática nos mostra que todo o aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar. (hooks, 2020, p. 17).

Tudo isso trouxe valiosas contribuições entre os professores para a interpretação e análise dos dados encontrados. A análise aprofundada das entrevistas com os professores de Educação Física revela perspectivas ricas e multifacetadas sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar, especialmente no contexto escolar. A análise das categorias construídas neste estudo permite compreender que a Educação Física inclusiva não se configura a partir de um único elemento isolado, mas da articulação entre diferentes dimensões do trabalho pedagógico. As mediações docentes, as condições institucionais, a organização curricular e a participação dos estudantes constituem dimensões interdependentes, que se influenciam mutuamente e produzem diferentes possibilidades de inclusão. Essa articulação evidencia que práticas inclusivas não emergem apenas da iniciativa individual do professor, mas de um conjunto de fatores que atravessam o cotidiano escolar.

### **6.1 Ensino 1: A Compreensão da Diversidade no Contexto Escolar**

As possibilidades da disciplina de Educação Física no contexto educacional são amplas e vão muito além do desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Atualmente, vivemos em uma sociedade e escola diversificadas, voltadas para objetivos de desenvolvimento sustentável, onde a inclusão é um elemento fundamental para garantir a qualidade da educação. A diversidade é um conceito que, para os entrevistados, transcende a simples diferença, abrangendo múltiplas dimensões do ser humano e da comunidade escolar. Embora cada professor a aborde sob uma ótica ligeiramente distinta, há um consenso de que a escola pública, por sua natureza, é um espaço de pluralidade inerente. Para além disso, é necessário que o docente saiba lidar com as imprevisibilidades que a escola nos apresenta diariamente (Novoa, 2022). O professor Diálogo define a diversidade de forma ampla e multifacetada, enfatizando a ideia de *plural*. Para ele, a diversidade não se limita a um único aspecto, mas perpassa todos os aspectos que envolvem o ser humano.

*E aí eu acho que seria a palavra para caracterizar melhor, mas de várias formas tá tem a questão Econômica, tem a questão étnico-racial, tem a questão física, tem a questão intelectual, então assim eu acho que ela perpassa todos os aspectos que envolvem o ser humano ali né, o corpo, enfim (Professor Diálogo, entrevista).*

Ele observa que, em sua escola, há uma *diversidade bastante interessante*, com estudantes de diferentes bairros, incluindo a comunidade quilombola, e com variadas condições socioeconômicas, desde *alunos com bastante dificuldade no sentido de materialidade mesmo, de recursos até os que moram em apartamentos não luxuosos, mas acima da média, de classe média alta* (Professor Diálogo, entrevista). Essa visão abrange, portanto, não apenas as diferenças individuais (físicas, intelectuais) mas também as sociais e culturais que compõem o tecido da comunidade escolar. É possível entender aqui a importância de se falar e de se apropriar dos conceitos que envolvem a diversidade humana, haja vista que a sociedade se compõe de diversas camadas, de traços psicológicos, de culturas abrangentes, miscigenadas e entrelaçadas. Morin (2011) fala que compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.

A professora Sofia vê a diversidade como uma característica intrínseca da escola pública, um espaço que por si só acaba sendo um espaço diverso. Ela reconhece que sua escola, em particular, lida com "pessoas diversas com suas particularidades" e se esforça para ser um ambiente de desenvolvimento para todos.

*A escola pública, por si só, acaba sendo um espaço diverso por acolher ou tentar minimamente acolher todas as pessoas, mas eu entendo que a escola pública, ou a minha escola na verdade, dentro desse contexto ela tem pessoas diversas com suas particularidades e tenta ali né ser um espaço onde essas pessoas possam estar se desenvolvendo (Professora Sofia, entrevista).*

A professora Sofia destaca o contexto periférico e carente de sua escola, onde a diversidade socioeconômica e a vulnerabilidade social são marcantes. Lembremos a fala de autores diversos Azevedo (2023), Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) que trazem a ideia sobre o que forja a sociedade brasileira: relações de poder, marcado por hierarquização e revestido de preconceito e discriminação, que trazem a negação de direitos a determinados grupos sociais, sobretudo, afro-brasileiros, indígenas, pessoas com deficiência, aquelas que se declaram homossexuais, assim como as pessoas mais pobres e as mulheres.

Este cenário força a escola a ser um ponto de acesso a serviços públicos, tornando a diversidade uma realidade diária e palpável, exigindo um esforço contínuo para acolher as individualidades de cada estudante. O professor Paulo interpreta a diversidade como a existência de várias maneiras de fazer as coisas e vários sujeitos diferentes da mesma turma, o que conseqüentemente exige várias formas de dar uma aula. Seu conceito de diversidade está ligado à necessidade de flexibilidade pedagógica para atender a um espectro amplo de estudantes.

*Para mim, a palavra diversidade ela significa que tem várias maneiras de fazer as coisas, vários alunos diferentes da mesma turma, várias formas de dar uma aula. Entendo como um conceito mais amplo de opções para te fazer coisas diferentes, ter opções para trabalhar com temas diversos, com habilidades diferentes nesse sentido (Professor Paulo, entrevista).*

Ele percebe a diversidade como um motor para a criação de opções para trabalhar com temas diversos com habilidades diferentes. Essa perspectiva sugere que a diversidade não é apenas algo a ser gerenciado, mas uma fonte de enriquecimento pedagógico que impulsiona a inovação e a adaptação das práticas. Para a professora Rebeca, a diversidade é o que é diferente e, fundamentalmente, não é um diferente que exclui. Ela associa o conceito à aceitação relacionadas às diferentes condições encontradas na escola, incluindo alunos com necessidades especiais, vítimas de *bullying*, preconceito e imigrantes.

*Em relação à diversidade: tudo o que é diverso é diferente e a gente entende que não é um diferente que exclui. Então, são as aceitações relacionadas às diferentes condições que a gente encontra na escola, como a própria inclusão dos alunos, a necessidade especial e acompanhamento, assim como alunos que já sofrem o bullying, que sofrem preconceito e que a gente sabe que isso efetivamente existe em relação aos alunos que migram e que vem de outros lugares (Professora Rebeca, entrevista).*

Sendo assim, é possível associar a fala da professora com a de hooks (2021), que defende a construção de um ambiente educacional onde a alegria, o amor, a cumplicidade e a autorrealização sejam articuladores de conhecimentos de diferentes procedências, e que possa assim, se construir aprendizagens evolutivas à valorização das diferenças e transformadoras para todos ao longo da vida.

A professora Rebeca enfatiza a importância de trabalhar a diversidade com respeito, valorização, gentileza e humanismo, visando promover o direito de ser diferente. Sua visão destaca o papel da escola em promover um ambiente de acolhimento e valorização das múltiplas identidades culturais e individuais. Ao afirmar que adapta os jogos para que todos participem, a professora evidencia uma concepção de Educação Física centrada na participação e não apenas no desempenho. Essa postura aproxima-se das abordagens centradas no sujeito, que valorizam escolhas, interações positivas entre pares e adequação curricular como núcleos de práticas inclusivas (Supriyatni *et al.*, 2025). O dado empírico confirma que a inclusão, no cotidiano escolar, se constrói mais pelas micro decisões pedagógicas do que por prescrições curriculares formais.

Todos os professores convergem na ideia de que a diversidade é uma característica inerente à escola pública, manifestando-se em múltiplas formas. Os professores Diálogo e Rebeca oferecem as definições mais amplas, cobrindo aspectos socioeconômicos, étnico-raciais, físicos, intelectuais, comportamentais e culturais. A professora Sofia, por sua vez, contextualiza a diversidade fortemente na realidade socioeconômica e na vulnerabilidade de sua comunidade. O professor Paulo foca na

implicação pedagógica da diversidade, ou seja, na necessidade de múltiplas abordagens de ensino.

Uma similaridade marcante é a rejeição da diversidade como sinônimo de exclusão. Todos veem a diversidade como algo a ser acolhido e trabalhado. A fala da professora Rebeca *não é um diferente que exclui* ecoa a necessidade de incluir a todos, mencionada pela professora Sofia e a busca por *opções* do professor Paulo. O professor Diálogo também aponta que a diversidade é algo que perpassa o ser humano, exigindo uma abordagem compreensiva. Há uma clara percepção de que a escola precisa se adaptar a essa pluralidade, em vez de esperar que os alunos se encaixem em um molde único.

## 6.2 Ensino 2: A Prática Pedagógica Inclusiva na Educação Física

A compreensão de uma prática pedagógica inclusiva na Educação Física é um ponto crucial, onde as visões dos professores, embora distintas em ênfase, convergem para o objetivo de garantir a participação de todos, adaptando-se às necessidades individuais. O Professor Diálogo entende a inclusão como uma ação contínua e inerente ao papel do professor, especialmente na Educação Física. Ele destaca a necessidade de ir além das normas, de marcos legais que focam em deficiências, transtornos, para uma visão mais abrangente que reconheça a diversidade dos diferentes tipos de sujeitos. *A inclusão, no geral, ela tá diariamente no papel do professor. Não é possível olhar para uma turma sem entender que é necessário fazer esses contrapontos, esse olhar diferente* (Professor Diálogo, entrevista).

Para ele, a inclusão significa *entender o porquê que daqui um pouco com aluno tá mais devagar, porque que um aluno não, conseguir entender esses limites deles, sendo esse o nosso papel no sentido de fazer com que haja essa inclusão* (Professor Diálogo, entrevista). Ele enfatiza a necessidade de observar a heterogeneidade da turma e adaptar a caminhada pedagógica para que todos possam acompanhar, cada um a seu tempo e modo.

A professora Sofia vê a prática inclusiva como aquela que possibilita a participação de todos os estudantes. Para ela, o ideal é que a aula toque a cada um desses educandos.

*Para mim, seria uma prática inclusiva uma aula, uma atividade que possibilite a essa diversidade de alunos, essas pessoas estarem participantes dessa aula. Assim, é um conceito vago saber se a pessoa está participando, mas que alguma coisa a toque, a cada um desses alunos que estão em aula. Uma utopia inclusiva* (Professora Sofia, entrevista).

Ela reconhece a dificuldade de alcançar essa utopia devido à falta de monitores, mas se esforça para que a inclusão aconteça através de um olhar mais próximo para as necessidades especiais e da sensibilização. Ela conta com o restante da turma para que aconteça o acolhimento, a ajuda entre os pares. A inclusão, para

Sofia, é um esforço coletivo que também envolve os próprios colegas. Isso nos leva a refletir sobre a estafa mental/profissional ao qual os docentes estão sendo submetidos, mais contundente após a pandemia e, no caso da RME de Canoas, soma-se a enchente de 2024. São cobrados de respostas imediatas e com ótimos resultados, contudo o suporte esperado para que tais melhoras aconteçam, não chega na mesma velocidade. Comprova-se pelo fato de que vamos iniciar o ano letivo de 2026 sem os monitores prometidos no ano de 2025.

Professor Paulo é enfático ao afirmar que a prática inclusiva é aquela em que o aluno de inclusão participe junto da atividade que se está desenvolvendo na turma e não fazer uma atividade isolada para ele. Encontramos no estudo de Cadó, Palma e Sawitzki (2023, p. 8) um trecho que reforça a fala do professor Paulo, cujo desafio está em colocar em prática uma metodologia que favoreça a todos e seja “capaz de atender aos alunos cujas situações e características pessoais de aprendizagem requeiram uma ação e uma prática diferenciada”. Ele critica a ideia de atividades separadas nos ambientes escolares, como um *circuitinho motor* enquanto os outros jogam. Isso posto, na opinião do professor, se configuraria em exclusão na forma de integração.

*Para mim, uma prática inclusiva é conseguir fazer com que o aluno de inclusão participe junto da atividade que tu estás desenvolvendo na turma e não fazer uma atividade isolada para ele [...] para mim ele está excluído igual. A gente sabe que para a Educação Física um dos fatores muito importante é o fator social, é poder interagir e aprender a se portar no grande grupo, conversar, se ver e esperar a sua vez. (Professor Paulo, entrevista).*

A inclusão para o professor Paulo está fortemente ligada ao fator social da Educação Física. Ele propõe que, para o aluno de inclusão, a exigência seja mais simples, dando *uma aliviada nas regras*, mas garantindo que ele permaneça inserido. Já a professora Rebeca busca uma aula menos impositiva, onde no espaço que se cria seja possível a reflexão sobre tudo que os alunos presenciaram. Para ela, a inclusão se dá através do diálogo e que todos possam trabalhar dentro das suas capacidades sem existir uma pressão para que o aluno dê respostas de excelência.

*Penso que é através de um tipo de fala e conversa, que esse espaço seja um espaço onde eles possam refletir sobre tudo que eles estão presenciando, onde eles possam conversar sobre o que é o certo e o que é o errado, de que forma a gente pode melhorar e da mesma forma todos aqueles que se sentem ou que a gente percebe que são diferentes por questões de comportamento, questões cognitivas, questões sociais, questões afetivas, questões motoras, a gente poder trazer essa aproximação, inclui-los nas atividades naquilo que for possível. (Professor Paulo, entrevista).*

Ela enfatiza a importância de gerar um vínculo com o educando, pois, “*se tu não vinculas com o aluno fica tudo muito superficial*” (Professora Rebeca, entrevista). Segundo ela, esse vínculo é construído com carinho, vindo do abraço, de pegar na mão ou de qualquer leve toque no corpo. Sua prática envolve adaptar a habilidade um pouco abaixo daquilo que se espera para os demais alunos e que dessa forma todos possam socializar e desenvolver suas áreas motoras.

Esses relatos vão ao encontro de Fiorini e Manzini (2016), que abordam justamente as situações de sucesso que ocorrem quando o professor faz a adequação da ação, seleciona os conteúdos que permitem a participação efetiva dos estudantes com e sem deficiência na mesma aula. Esse trabalho inclusivo pode acontecer baseado em construções lúdicas, adaptações de regras e utilizando os ajudantes naturais: os próprios colegas de turma.

A principal convergência entre os quatro professores é a crença de que a prática inclusiva na Educação Física deve garantir a participação de todos, adaptando as atividades às suas capacidades individuais e promovendo a interação social. A ideia de evitar a exclusão por meio de atividades isoladas é um pilar comum e implicitamente buscada por todos.

De modo geral, todos mencionam a necessidade de adaptar as atividades e as expectativas. O professor Diálogo fala em *entender os limites* dos educandos, a professora Sofia em *simplificar*, facilitar ou *adaptar*, o professor Paulo em *aliviar as regras* e a professora Rebeca em trabalhar *dentro das suas capacidades* sem exigir *respostas de excelência*. Os professores explicitam o valor da interação social. Abordam que o fator social é crucial, enquanto se busca a socialização e o vínculo. Isso é demonstrado nas falas dos professores, que utilizam muito as palavras *sensibilização* e *diálogo*.

Como discutido anteriormente, os professores têm uma visão abrangente da inclusão, pois a expandem além das deficiências formais, incluindo questões comportamentais, cognitivas, sociais e afetivas. Embora foquem mais nos alunos com deficiência, também mencionam a necessidade de sensibilizar a turma como um todo. Para eles, o papel do professor como promotor da inclusão é uma ação diária, através da observação, diálogo e construção de vínculo e mostram a proatividade em buscar formas de manter todos engajados.

A interpretação de tudo isso permitiu identificar que a construção da Educação Física inclusiva pode ser compreendida a partir de três níveis interdependentes: o nível pedagógico, o nível organizacional e o nível cultural. Esses níveis não se apresentam de forma isolada, mas se articulam no cotidiano escolar, influenciando as decisões dos professores e as possibilidades concretas de participação dos estudantes.

No nível pedagógico, destacam-se as escolhas tomadas pelo professor no planejamento e na condução das aulas, incluindo a adequação de atividades, a organização dos grupos, a mediação das interações e a avaliação dos estudantes. Esse nível evidencia que a inclusão se materializa em ações concretas, muitas vezes construídas de forma experimental e ajustadas continuamente a partir da observação das respostas dos educandos.

No nível organizacional, observam-se fatores relacionados às condições de trabalho docente, como o número de estudantes por turma, o tempo disponível para planejamento, a organização curricular e o acesso a recursos materiais e apoio especializado. Esses elementos condicionam a continuidade e a profundidade das

práticas inclusivas, uma vez que ampliam ou restringem as possibilidades de intervenção pedagógica.

No nível cultural, situam-se as concepções historicamente construídas sobre a Educação Física escolar, incluindo a valorização do rendimento, a centralidade do esporte competitivo e determinadas expectativas em relação ao desempenho corporal dos estudantes. Essas concepções influenciam as práticas pedagógicas, muitas vezes de forma implícita, e podem tanto favorecer quanto dificultar a construção de propostas inclusivas.

### 6.3 Ensino 3: Desafios e Limites na Concretização da Inclusão

Apesar do forte compromisso com a inclusão, os professores enfrentam barreiras significativas que limitam a efetividade de suas práticas. A falta de recursos humanos e a superlotação das turmas são temas recorrentes, evidenciando uma lacuna entre a intenção pedagógica e a realidade estrutural. O professor Diálogo aponta que a estrutura em que se desenvolve a inclusão escolar é precária, embora não se refira à estrutura física, que em sua escola é boa. Sua principal preocupação é a relação entre qualidade e quantidade, conforme demonstra o excerto da sua entrevista em destaque:

*"Eu acho que nos falta de repente é um pouco mais de estrutura. Assim, não com relação a estrutura física que a gente de alguma forma tem tido assim, sabe, pode melhorar? Pode. Mas eu acho que não é esse problema, eu acho que a estrutura que me refiro aqui é com relação à por exemplo saber que qualidade e quantidade talvez não seja um sinônimo, não vou dizer antônimos, mas talvez tenha uma correlação no sentido de uma turma com 20 alunos é uma coisa, uma turma com 30 é outra e isso querendo ou não faz parte dessa estrutura né". (Professor Diálogo, entrevista).*

Ele conclui que a superlotação das aulas é o principal empecilho para um trabalho inclusivo de qualidade, dificultando a atenção individualizada necessária para alunos com deficiência e para a turma em geral. A ausência de TEBs em número suficiente para a quantidade de alunos com deficiência também é uma preocupação. Corroborando com o professor Diálogo, a professora Sofia identifica como sua maior dificuldade a falta de apoio, suporte e assistência para que o professor trabalhe com realidades diversas específicas.

*A letra da Lei ela é muito inclusiva, ela é bonita. Ela é realmente funcional acredito eu, mas não é o que acontece na prática devido à ausência de recurso humano. A minha maior dificuldade com certeza ao tratar de inclusão são turmas lotadas, com o número grande de alunos e com o número grande de inclusões da mesma turma porque não é um aluno, são seis, sete laudados, outros sem laudo e na média das turmas eram reduzidas, mas agora não, passa de 30 de primeiro a quinto que já são muito mais conflituosos e com pouca autonomia. (Professora Sofia, entrevista).*

Ela ressalta que o problema da ausência de monitores significa que o professor está sozinho para atender às demandas de todos, muitas vezes resultando

na inviabilização da inclusão. Para o professor Paulo, o principal desafio é a conexão com o estudante de inclusão, que pode ser muito difícil quando há pouco contato. Ele relata o dilema de tentar focar em um aluno enquanto o resto da turma se dispersa.

*Para mim é a conexão. É muito difícil eles se conectarem contigo, e quando ele se identifica contigo, vê que o professor é mais amigo deles a gente consegue mais aproximação. Quando eu não tenho muito contato ou vem pouco, para mim é mais difícil. Quando eu vou insistindo muito com esse aluno eu perco o resto da turma porque eles acabam direcionando para outra coisa já estão chutando os materiais para tudo que é lado e a aula vai embora. (Professor Paulo, entrevista).*

Esse desafio reflete a tensão entre a atenção individualizada e a gestão da dinâmica do grupo, especialmente em uma disciplina como a Educação Física, que é predominantemente prática e coletiva. Ele busca um equilíbrio entre a necessidade de aproximação com o aluno de inclusão e a manutenção do engajamento de toda a turma. Os dados também evidenciam que a construção de práticas inclusivas envolve dilemas pedagógicos recorrentes. Entre eles, destacam-se a necessidade de adequar atividades sem reduzir excessivamente o desafio para o grupo, a gestão do tempo pedagógico em turmas numerosas e a conciliação entre objetivos curriculares e necessidades individuais. Esses dilemas indicam que a inclusão não se realiza por meio de soluções lineares, mas por meio de decisões situadas, tomadas em contextos concretos e frequentemente marcadas por tensões entre diferentes demandas escolares.

A professora Rebeca descreve que suas maiores dificuldades estão relacionadas a alunos que demandam uma contenção.

*O meu desafio se dá quando esse aluno é mais violento, onde ele é mais agitado e ele não faz vínculo comigo, esse para mim é o grande desafio de ter dentro de uma sala de aula e muitas vezes não tenho auxílio de alguém, pois não se tem pessoas na rede Municipal o suficiente para atender esse público. (Professora Rebeca, entrevista).*

Ela destaca que, nesses casos, se preocupa com a segurança e integridade dos alunos restantes na turma e que isso demonstra ser um fator limitante, pois quando um estudante com transtorno se agita ou se torna violento, reforça a necessidade de suporte humano especializado. Fernandes, Costa Filho e Iachite (2019) nos ajudam a entender as questões que os docentes nos apresentam em suas entrevistas, quando as emoções de professores(as) envolvem as suas práticas na educação inclusiva e também o quanto são afetadas, pois conforme os autores, as crenças de autoeficácia aumentam na mesma proporção em que se envolvem nos resultados obtidos, em suas concepções. Professores com elevados níveis de autoeficácia são mais propensos a persistir na tarefa e, muitas vezes, conseguem realizá-la com êxito, sendo favoráveis a introduzir práticas e metodologias inovadoras/democratizadas com os estudantes.

Uma similaridade inegável é a escassez de recursos humanos e o impacto da superlotação de turmas. Os professores apontam diretamente para a insuficiência

de profissionais de apoio (TEBs, monitores) e o número excessivo de alunos por turma como os principais entraves. A professora Sofia é a mais explícita ao dizer que em sua escola não há monitores disponíveis para as aulas de Educação Física e que turmas com muitos alunos laudados são um desafio intransponível, sem o suporte adequado. A professora Rebeca também aponta que a falta de pessoas na rede Municipal é recorrente, e que sim, poderia auxiliar em casos mais complexos.

A defesa da inclusão escolar é, sem dúvidas, um avanço civilizatório. No entanto, quando tratamos de estudantes com deficiências graves é importante reconhecer que a inclusão plena em escolas regulares, apesar de desejável, nem sempre será a mais adequada ou efetiva para garantir o direito fundamental à educação. O princípio da equidade, que busca oferecer a cada um aquilo de que realmente precisa, deve prevalecer sobre uma inclusão que seja meramente simbólica. Inserir um estudante com necessidades complexas em uma escola regular sem os apoios necessários, além de comprometer seu desenvolvimento, pode expô-lo à negligência e à exclusão velada.

É visível a preocupação dos professores sobre o dilema de equilibrar a atenção ao aluno de inclusão com a gestão da turma. O professor Paulo teme "perder o resto da turma" ao focar nos alunos de inclusão, enquanto a professora Rebeca se preocupa em resguardar a integridade dos demais alunos. Isso sublinha a demanda por mais profissionais para desonerar o professor regente. Também é de senso comum entre os participantes dessa pesquisa que os diferentes níveis de deficiência e transtorno, indicam que há diversidade dentro da própria inclusão e isso é um desafio. Casos mais severos exigem um tipo de suporte que frequentemente não está disponível.

#### **6.4 Ensino 4: Estratégias, Experiências Inovadoras e Apoio (ou Ausência) da Rede**

Para contornar os desafios, os professores implementam diversas estratégias pedagógicas e buscam apoio dentro do ambiente escolar, embora o suporte da rede municipal seja frequentemente percebido como insuficiente ou inexistente, exceto em alguns casos pontuais. O professor Diálogo adota um plano de aula que segue do mais fácil ao mais difícil, buscando contemplar a todos inicialmente e, à medida que a prática se complexifica, dá o suporte para aqueles que não conseguem executar algum movimento solicitado. Ele exemplifica com o handebol, começando com gestos básicos e progressão para o jogo coletivo, sempre promovendo a interação. Em relação ao apoio, ele destaca a ajuda das TEBs, chamando-as de "parceiras". Também relata experiências significativas com o para esporte:

*A gente tenta de alguma forma ser o salvador da pátria, a gente tenta colocar muitas responsabilidades sabe, como se a gente tivesse que resolver e assim, primeiro acho que nessa tentativa de inclusão, é tentar ver o que o aluno de*

*fato precisa, de que forma eu, nas minhas limitações, consigo fazer e veja, eu tento sempre fazer com que o meu olhar seja, de alguma forma, dividido com a turma e normalmente eles abraçam o colega. [...] São assim parceiras, são pessoas, profissionais que se não tivessem ali, a gente ia sucumbir porque fazem uma diferença enorme. (Professor Diálogo, entrevista).*

Assim como o professor Diálogo, a professora Sofia adapta suas aulas através de demonstrações mais simples, mais básicas e um acompanhamento individualizado nos momentos possíveis. Ela usa muita a comunicação para tentar incluir os *estudantes*:

*[...] adaptação acaba acontecendo. Talvez não o que a turma no geral estaria fazendo exatamente igual, então tem muito acompanhamento individualizado assim nos momentos que é possível, assim o estímulo, mas a adaptação geral acaba acontecendo ali com as coisas andando. (Professora Rebeca, entrevista).*

A professora Sofia trabalha com o material humano disponível, mas em grande parte do tempo é escasso. Ela diz que em casos extremos, a solução é retirar o aluno da aula. Apesar dessa fala, a professora Sofia compartilha uma experiência de sucesso com uma aluna autista que, através de insistência, diálogo e olhar, conseguiu se inserir melhor socialmente na aula de Educação Física, o que ela considera uma pequena conquista e um caminho a longo prazo. Ela enfatiza que esses resultados vêm da sensibilização de estar em contato com pessoas que pesquisam e que trabalham nessa área da inclusão e que hoje se percebe que a aluna é super inserida no contexto, mesmo com todas as especificidades do autismo.

O professor Paulo utiliza a adaptação de regras e tarefas como principal ferramenta de inclusão. Ele flexibiliza as regras dos jogos (exemplo: no vôlei, o aluno com deficiência pode segurar a bola, dar o saque mais próximo) para garantir a participação sem que os educandos percebam a facilitação.

*Desde que eu entrei na escola, eu venho utilizando adaptação de regras e tarefas para poder incluir os alunos. Essa adaptação de regras foi a que eu mais consegui fazer funcionar. Não é sempre que dá tudo certo. Estou numa aula de vôlei e eu flexibilizo a regra ou o movimento, por exemplo o aluno sem deficiência precisa fazer o toque, o aluno com deficiência pode segurar a bola e é um jeito de fazê-lo participar da aula. (Professor Paulo, entrevista).*

Ele conta com um forte apoio da professora da sala de recursos, que é muito querida e dedicada e oferece ajuda com planos de aula e exercícios, além de ter uma fala constante sobre inclusão nas reuniões. O professor Paulo também mobiliza as lideranças das turmas para organizar os times e ajudar os colegas da inclusão a participar, assim ele libera as TEBs para outras turmas, pois sente que em alguma das suas aulas os alunos de inclusão, já acostumados, não necessitam desse apoio. Uma experiência marcante foi a de uma aluna autista que, após incentivo, se superou nas pernas de pau, mostrando grande autonomia.

*Eu tenho uma aluna que hoje tem 13 anos que ela sempre foi muito tímida. Ela é autista e nunca gosta de participar das aulas. Aí eu comecei a instigar as meninas da turma, aquelas mais tímidas a convidar ela para participar das aulas, dos grupos para ela poder se sentir mais incluída e ela começou a se*

*soltar e hoje em dia... a gente fez uma atividade das pernas de pau na escola e eu fiz essa atividade com todos juntos, ela foi a que mais conseguiu executar inclusive mais do que eu (risos) a guria deu a volta inteira no ginásio e todo mundo ficou maravilhado, ficou elogiando ela ficou muito faceira. (Professor Paulo, entrevista).*

A professora Rebeca considera que o vínculo é fator essencial para a aproximação com os alunos de inclusão, cultivando-o com carinho, abraço e leve toque. Ela planeja aulas conduzidas, onde as atividades são adaptadas (exemplo: pegar na mão para correr, uso de materiais adaptados como bola mais fácil:

*Eu parto sempre do princípio que para eu ter a possibilidade de aproximação a gente precisa gerar um vínculo. Se tu não vinculas com o aluno, fica tudo muito superficial e eu acho que aí começa a dificuldade no trabalho porque daí já começa o afastamento. Então para mim o vínculo é essencial. (Professora Rebeca, entrevista).*

Ela enfatiza o trabalho coletivo e interdisciplinar como fundamental para a diversidade, acreditando que ninguém faz nada sozinho. A Professora Rebeca não tem conhecimento das políticas públicas específicas de Canoas, mas entende a importância das leis de garantia de direitos, especialmente para imigrantes, e da educação intercultural. O apoio da escola se manifesta em um corpo diretivo e que necessita ser efetivo e reconhece a "falta de pessoal" como um dificultador.

*Eu penso que quando a gente vai trabalhar com diferentes culturas a gente tem que partir então do pressuposto da aproximação, não do distanciamento. Precisa ter um diálogo, a gente tem que ter a escuta e que a gente também tem que dar a possibilidade diversa para que aquele aluno possa então se desenvolver, possa permanecer na escola, possa ter o acesso a ela e permanecer e não evadir. (Professora Rebeca, entrevista).*

Todos os professores demonstram proatividade em desenvolver estratégias pedagógicas para a inclusão, principalmente por meio da adaptação das atividades e das regras e do incentivo à interação social. O professor Diálogo utiliza a progressão do fácil ao difícil, a professora Sofia demonstrações simplificadas e acompanhamento individualizado, o professor Paulo adaptação de regras e tarefas e a professora Rebeca o vínculo afetivo e atividades conduzidas com materiais adaptados. A flexibilidade é uma constante. Além disso, todos destacam o envolvimento dos colegas na inclusão, como a instrução de líderes de turma e o carinho como forma de ajudar e oferece suporte.

O professor Paulo é o que mais explicitamente relata um forte apoio institucional, principalmente da professora da sala de recursos e da escola. Isso demonstra que, onde há um profissional dedicado e uma gestão engajada, o cenário pode ser mais favorável. Os professores Diálogo e Sofia destacam a importância das TEBs, mas sugerem que a quantidade é insuficiente. A professora Rebeca, por sua vez, não tem conhecimento das políticas públicas municipais, indicando uma falha na comunicação ou na efetividade dessas políticas. A falta de formação continuada específica é um ponto frágil para os professores.

Os professores Diálogo e Paulo relatam experiências de sucesso que demonstram o potencial transformador da Educação Física. Diálogo com um documentário *Pódio para Todos*<sup>50</sup> e Paulo com a estudante autista nas pernas de pau mostram como a disciplina pode ir além do físico, promovendo reflexão, autonomia e superação. Sofia também relata a evolução de uma aluna autista na interação social.

As práticas relatadas pelos professores evidenciam que a Educação Física, quando organizada por meio de jogos pedagógicos e estratégias colaborativas, ultrapassa a dimensão motora e se constitui como espaço interdisciplinar de aprendizagem. Esse movimento aproxima-se da análise de Silva e Conte (2023), ao defenderem que a Educação Física potencializa a aprendizagem quando articula corpo, linguagem, convivência e produção de sentidos, promovendo experiências que conectam saberes escolares e culturais, por meio da construção de situações pedagógicas integradoras que permitem ao estudante aprender com o corpo e com o outro.

O pouco caso, desprezo e sucateamento da educação inclusiva no Brasil é resultado de um conjunto de fatores históricos, políticos e estruturais que impedem a consolidação de políticas públicas concretas e sustentáveis. Embora o país possua um arcabouço legal avançado — como a Constituição Federal de 1988, a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva —, a distância entre o que está previsto na legislação e o que se materializa nas escolas é profunda. Essa negociação na cultura escolar implica:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido para a construção de modos *outros* de poder, saber, ser e viver, permite ir muito mais além que os casos e manifestações atuais da educação intercultural, a educação intercultural bilíngue ou inclusive a filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas *especiais* que permitam que a educação *normal e universal* continue perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É apontar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, ainda é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos tenhamos sido, de uma forma ou outra, participantes. Assumir esta tarefa implica um trabalho de orientação decolonial dirigido a abandonar as cadeias que ainda estão nas mentes, como dizia Malcolm X, e desaprender o aprendido para voltar a aprender, conforme argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, e incentivar novos processos, práticas e estratégias de intervenção para criticamente ler o mundo, como dizia Freire, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. Por isso, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma prática pedagógica, a que coloca em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, tornando visível distintas maneiras de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, - mas de todo modo - encorajam a criação de modos *outros* de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas - políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que se entrelaçam conceitual e

---

<sup>50</sup> Documentário disponível no *Streaming da Netflix*.

pedagogicamente, incentivando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, perturbar, sacudir, rearmar e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas assentam suas bases no que chamo de pedagogia decolonial. (Walsh, 2010, p. 91-92; tradução nossa).

Embora Walsh (2010) aponte a interculturalidade como um projeto em construção, dados recentes indicam que no Brasil essa construção enfrenta o *sucateamento* e a descontinuidade de políticas públicas, criando um abismo entre o arcabouço legal avançado e a precarização estrutural das escolas. Essa *matriz de poder* mencionada pela autora manifesta-se, na prática, na ausência de recursos e profissionais de apoio que isolam o professor em sua tentativa de inclusão. Em contrapartida, uma *Pedagogia das Práticas Corporais* sob a lente decolonial, para conectar a teoria diretamente com o movimento humano, reforça que a Educação Física não é apenas *adaptação*, mas *produção de sentidos* (Walsh, 2010).

Mantoan (2006) afirma que a inclusão escolar exige uma ruptura com modelos tradicionais e seletivos de ensino, o que demanda investimentos estruturais, reorganização curricular e mudança de concepções pedagógicas. A insuficiência de investimentos contínuos, a precarização da infraestrutura escolar, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e a desvalorização do trabalho docente comprometem diretamente a qualidade do atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Muitas escolas recebem esses estudantes sem condições reais de garantir acessibilidade física, comunicacional e curricular, reduzindo a inclusão a um processo meramente formal, comprovada nas entrevistas.

Através das conversas com o grupo de docentes, da literatura pesquisada e das observações das aulas/escolas, é possível compreender que um entrave central é a fragilidade na formação voltada para a valorização das diferenças e não para a uniformização de práticas no cotidiano escolar. A inclusão exige conhecimentos específicos, planejamento colaborativo e práticas pedagógicas flexíveis, porém, o apoio na formação permanente, em grande parte, ainda é solitário e pouco articulado com a realidade da diversidade presente nas salas de aula. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho, turmas numerosas e a ausência de equipes multiprofissionais, o que dificulta intervenções pedagógicas qualificadas. Dessa forma, o professor é frequentemente responsabilizado individualmente por um processo que deveria ser coletivo e institucional, gerando frustração, adoecimento e práticas improvisadas.

A análise dos questionários, entrevistas semiestruturadas e registros de observação participante permitiu a construção de categorias analíticas emergentes, organizadas a partir da recorrência temática, dos sentidos atribuídos pelos professores participantes às suas práticas e do diálogo com a literatura da Educação Física inclusiva. As categorias não foram definidas *a priori*, mas construídas no movimento interpretativo entre dados empíricos e referenciais teóricos, buscando compreender processos, relações e significados pedagógicos que atravessam a inclusão no cotidiano da Educação Física escolar. Abaixo, criamos um quadro síntese para mostrar

os enlaces dos resultados com base nas categorias, evidências empíricas, processos teórico-práticos e os sentidos pedagógicos identificados nos relatos.

Quadro 6 - Categorias analíticas da Educação Física Inclusiva

<b>Categoria</b>	<b>Evidências empíricas (questionários, entrevistas, observações)</b>	<b>Processos pedagógicos identificados</b>	<b>Articulação teórica</b>	<b>Sentido formativo</b>
<b>Compreensão ampliada da diversidade</b>	Professoras afirmam que inclusão não se restringe à deficiência, mas envolve aspectos sociais, culturais, emocionais e de aprendizagem.	Reconhecimento das diferenças como constitutivas das turmas.	Mantoan (2006); Freire (1996); Candau (2008).	Amplia o olhar pedagógico para além do diagnóstico.
<b>Atitude docente inclusiva</b>	Relatos de escuta, sensibilidade, flexibilidade e adaptação constante das aulas.	Mudança da lógica do controle para a lógica do cuidado e mediação.	Nóvoa (2022); hooks (2020, 2021).	A inclusão se produz na postura do professor, não apenas na técnica.
<b>Adaptação curricular metodológica</b>	Modificação de regras, tempos, materiais e organização dos jogos.	Reestruturação das tarefas para garantir participação.	Lowrey; Hollingshead; Howery; Bishop (2017); Rubiana; Purwanto; Anwar (2024).	Garante acesso real ao conteúdo da EF.
<b>Ludicidade como linguagem inclusiva</b>	Uso de jogos pedagógicos, brincadeiras cooperativas e desafios ajustados.	Mediação pelo prazer, engajamento e interação.	Supriyatni <i>et al.</i> (2025).	O jogo se torna dispositivo de pertencimento.
<b>Participação e pertencimento</b>	Estudantes deixam de “assistir” e passam a atuar nas atividades.	Criação de vínculos entre pares.	Karamani <i>et al.</i> (2024).	Produz identidade e reconhecimento.
<b>Trabalho colaborativo</b>	Parcerias entre estudantes, apoio entre colegas e professor.	Construção coletiva da aula.	Thiollent; Colette (2014).	A inclusão deixa de ser ação individual.
<b>Limites estruturais e institucionais</b>	Falas sobre falta de materiais, turmas grandes e pouco apoio.	Tensão entre política e prática.	Marín-Suelves; Ramón-Llin (2021).	Revela que inclusão depende de políticas estáveis.
<b>Formação continuada</b>	Professoras relatam insegurança e desejo de aprender mais.	Busca por qualificação pedagógica.	Nóvoa (2022).	Formação sustenta práticas inclusivas duradouras.
<b>Jogos pedagógicos como dispositivo formativo</b>	Uso sistemático de jogos diversos em uma relação de interdisciplinaridade e complementaridade.	Integra corpo, mente e afetividade.	Conte; Habowski (2021, 2022); Freire (2016); Silva; Conte (2022, 2023).	A EF torna-se linguagem educativa e ética.
<b>Educação Física como espaço ético-político</b>	Falas sobre respeito, combate ao preconceito e autonomia.	Formação cidadã pelo corpo.	Freire (1996); Candau (2008).	A EF ultrapassa o físico e forma sujeitos críticos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise articulada entre o quadro síntese das categorias analíticas, as entrevistas feitas com os professores e as observações das aulas permite evidenciar uma forte coerência entre os dados empíricos produzidos no campo e os referenciais teóricos mobilizados, consolidando a Educação Física como um espaço privilegiado para a materialização de práticas inclusivas com sentido formativo, pedagógico, ético e político. No eixo da *compreensão ampliada da diversidade*, os professores a entendem como um fenômeno multidimensional, que extrapola a deficiência e incorpora aspectos sociais, culturais, étnico-raciais, econômicos, afetivos e comportamentais. As falas dos professores Diálogo, Sofia, Paulo e Rebeca dialogam diretamente com a perspectiva de Freire (1996), ao compreenderem o sujeito em sua integralidade, e com Candau (2008), ao reconhecerem a escola pública como espaço constitutivamente plural de ações interdisciplinares e de visões complementares.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão

ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2017, p. 63).

Cientificamente, essa transformação radical exige que o professor de Educação Física opere com o conceito de interseccionalidade, percebendo que as barreiras de acesso ao movimento não são apenas físicas, mas atravessadas por marcadores de raça, gênero e classe. Ao reconhecer a multiculturalidade, o currículo deixa de ser uma lista de esportes e passa a ser uma investigação das formas de *ser e estar* no mundo através do corpo.

A *atitude docente inclusiva*, descrita no quadro como marcadamente humana, caracterizada pela escuta, sensibilidade e flexibilidade, encontra forte respaldo nas entrevistas. As práticas relatadas evidenciam a passagem da lógica do controle físico para a lógica do acolhimento e cuidado, conversando com Nóvoa (2022), ao enfatizar a profissionalidade docente como construção cooperativa, reflexiva e ética. As falas que destacam o vínculo, o diálogo e a sensibilização aproximam-se também da pedagogia engajada de hooks (2020, 2021), na qual a inclusão se efetiva na postura do professor e não apenas na adoção de técnicas ou metodologias específicas. A ação docente, nesse sentido, não pode ser reduzida à aquisição de técnicas, mas deve articular teoria e práxis como dimensões inseparáveis do processo educativo. Como lembra Conte (2016), a práxis educativa implica um processo consciente, crítico e transformador, o que reforça a necessidade de políticas formativas que superem modelos tecnicistas e fragmentados.

No que se refere à *adaptação curricular e metodológica*, há uma correspondência direta entre as entrevistas, as observações e diversos autores. O quadro aponta a reestruturação de tarefas e a flexibilização como condição para participação, enquanto o texto empírico descreve adaptações de regras, tempos e expectativas, sobretudo nas aulas de jogos e esportes. Essas práticas convergem com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e com os estudos de Rubiano, Anwar e Purwanto (2024), entre outros, que reforçam a inclusão como garantia de acesso aos saberes inclusivos da Educação Física e não como mera integração simbólica.

A *ludicidade como linguagem inclusiva* emerge com centralidade. O uso sistemático de jogos pedagógicos adaptados, conforme identificado nos relatos e entrevistas, confirma os elementos necessários da mediação pelo prazer, engajamento e interação. Essa abordagem ganha força com Supriyatni *et al.* (2025), ao compreenderem o jogo como dispositivo formativo, tendo o corpo como espaço de produção de sentidos, afetividade e aprendizagem. O jogo, nesse contexto, deixa de ser apenas recurso metodológico e passa a constituir uma linguagem educativa, inclusiva, estética e ética.

As categorias *participação, pertencimento e trabalho colaborativo* aparecem fortemente articuladas. As entrevistas evidenciam que os estudantes deixam de “assistir” para participar ativamente, criando vínculos e aprendendo na experiência com os pares, exatamente no aprender fazendo. Essa dinâmica dialoga com Karamani *et al.* (2024), Conte, Ourique e Basegio (2017), Conte e Ourique (2018), Thiollent e Colette (2014), dentre outros autores, ao apontarem que a inclusão se fortalece em práticas educacionais coletivas, nas quais a aula é construída de forma interdisciplinar e com sensibilidade colaborativa. O sentido formativo destacado — a inclusão como ação coletiva — se confirma nas estratégias de apoio entre colegas e no papel dos *ajudantes naturais*.

Os *limites estruturais e institucionais* constituem um ponto de tensão evidente entre intenção pedagógica e realidade escolar. As falas sobre turmas superlotadas, ausência de monitores e escassez de apoio institucional materializam a *tensão entre política/teoria e prática* mencionada nos relatos e indicada no quadro (Conte, 2016). Essa constatação também aparece nos recentes estudos de Marín-Suelves e Ramón-Llin (2021), ao revelarem que a efetivação da inclusão depende de políticas públicas estáveis e condições estruturais adequadas, não podendo recair exclusivamente sobre o esforço individual do professor.

A *formação continuada*, embora fragilizada na rede, aparece como desejo e necessidade, confirmando o que o quadro aponta como busca permanente por qualificação pedagógica. As reflexões docentes reforçam a concepção de Nóvoa (2022) sobre a formação como processo contínuo, ancorado na própria experiência profissional, na reflexão crítica sobre a prática e no diálogo com a pesquisa acadêmica.

Tais percursos investigativos nos levam a verificar que a Educação Física se consolida como um *espaço ético-político e formativo*. Os relatos sobre respeito, de combate ao preconceito, autonomia e cidadania dialogam diretamente com Freire (1996) e Candau (2008), reafirmando que a Educação Física ultrapassa o desenvolvimento físico/motor e contribui para a formação de sujeitos em sua globalidade humana. Conforme indicado no quadro, ela se torna linguagem educativa e ética, capaz de integrar corpo, mente, afetividade e convivência.

Os resultados deste estudo indicam que a inclusão na Educação Física não depende exclusivamente da ação individual do professor, embora essa seja uma dimensão fundamental. A análise evidencia que práticas inclusivas sustentáveis emergem quando há articulação entre diferentes atores e condições institucionais, incluindo apoio da gestão escolar, diálogo entre profissionais e reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico.

Os dados também indicam que a inclusão plena enfrenta limites concretos, relacionados tanto às condições estruturais das escolas quanto às tradições pedagógicas da área. Reconhecer esses limites não significa negar a possibilidade de práticas inclusivas, mas compreender que elas se desenvolvem em contextos marcados por restrições, exigindo processos contínuos de negociação e formação permanente e cooperativa.

Em síntese, as análises incorporam não apenas as categorias analíticas da tese, mas ampliam e aprofundam algumas evidências de uma inclusão construída no cotidiano, sustentada por atitudes docentes, práticas lúdicas, colaboração e reflexão crítica, em permanente tensionamento com os autores que justificam teoricamente a observação no campo empírico. Cabe lembrar que não alcançamos patamares que revelem resultados definitivos porque a educação inclusiva, no Brasil, ainda não é tratada como prioridade nacional, mas como política descontínua, local, sujeita a cortes orçamentários e mudanças de governo. Faltam propostas formativas de Educação Física inclusiva que envolvam a comunidade escolar e os professores, além de monitoramento sistemático, avaliação de impacto e compromisso político com a equidade educacional.

Enquanto a inclusão não for compreendida como um investimento social de longo prazo (e não como um custo), os avanços permanecerão pontuais e desiguais, perpetuando um sistema estrutural que inclui no discurso, mas exclui na prática. Ao concluir esta projeção analítica das categorias, compreende-se que a Educação Física inclusiva não se configura como um conjunto estável de técnicas ou procedimentos replicáveis, mas como um processo pedagógico situado, construído na interseção entre decisões de professores, condições institucionais e concepções culturais historicamente constituídas na área.

Os resultados indicam que a inclusão se materializa menos na adoção isolada de adaptações e mais na capacidade de produzir mediações pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes, articuladas a uma reorganização progressiva do trabalho docente e das práticas escolares. Nesse sentido, contribuímos para o campo ao evidenciar que a efetivação da inclusão depende não apenas de recursos e políticas, mas de processos reflexivos contínuos, por meio dos quais professores interpretam suas experiências, negociam na práxis e ressignificam suas práticas no cotidiano escolar.

Reconhecer a inclusão como um movimento em permanente (re)construção, atravessado por limites estruturais, dilemas profissionais e possibilidades concretas de transformação, permite deslocar o debate de uma perspectiva prescritiva para uma compreensão mais complexa e realista do fenômeno em tela. Assim, mais do que oferecer respostas definitivas, buscamos ampliar o horizonte interpretativo sobre a Educação Física inclusiva, reafirmando a escola como espaço de produção de conhecimento pedagógico e de reinvenção das práticas educativas.

## **PALAVRAS FINAIS - ONDE A PESQUISA SE FECHA E O DEBATE SE AMPLIA**

No cenário educacional brasileiro, o processo de escolarização de pessoas que apresentam condições peculiares de aprendizagem tem sido objeto de intensos debates acadêmicos, profissionais e políticos. As discussões sobre deficiência, necessidades educacionais especiais, diversidade, pluralidade humana e diferença atravessam políticas públicas, processos de formação docente e práticas pedagógicas, configurando um campo marcado por tensionamentos históricos, avanços normativos e desafios persistentes da inclusão no cotidiano escolar.

É nesse contexto que esta tese investigou de que forma professores(as) de Educação Física escolar compreendem e desenvolvem estratégias inclusivas frente à diversidade humana nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. A articulação entre entrevistas, a produção científica, leitura de documentos escolares e observação participante permitiu compreender que a Educação Física inclusiva não se reduz a adaptações técnicas ou metodológicas pontuais, mas se constrói em processos relacionais, éticos e pedagógicos que atravessam o cotidiano da prática docente.

O objetivo geral da pesquisa - investigar de que forma os professores de Educação Física compreendem e desenvolvem seu trabalho por meio de estratégias inclusivas diante das complexidades da diversidade humana no cotidiano escolar -, foi alcançado ao evidenciar que a inclusão na Educação Física escolar emerge da combinação entre atitude profissional, ludicidade, adaptação curricular e construção de vínculos. Os professores participantes demonstraram uma compreensão ampliada da diversidade, não restrita às deficiências formalmente diagnosticadas, mas relacionada às dimensões sociais, culturais, emocionais e corporais dos estudantes. Essa concepção desloca a prática pedagógica de modelos tradicionais centrados no desempenho esportivo para uma lógica de participação, pertencimento e valorização das diferenças.

No que se refere aos objetivos específicos: analisar as políticas públicas brasileiras e da rede municipal de Canoas que abordam a Educação Física inclusiva voltada ao trabalho nas escolas; identificar as experiências e metodologias produzidas no cotidiano escolar pelos professores de Educação Física diante da diversidade entre os estudantes; e verificar de que forma é possível promover avanços na educação escolar da Rede Municipal de Canoas, no que tange à Educação Física inclusiva também foram alcançados.

A análise das políticas públicas e das orientações curriculares da rede municipal revelou que, embora a inclusão esteja formalmente incorporada aos documentos oficiais, sua materialização ocorre de forma desigual, tensionada por limites estruturais como superlotação das turmas, escassez de materiais, insuficiência de profissionais de apoio e fragilidade no suporte institucional. Esses achados dialogam com a literatura nacional e internacional, que aponta a distância recorrente entre o discurso

inclusivo e o “chão da escola” (Castro; Figueiredo; Campbell, 2020; Karamani *et al.*, 2024).

As entrevistas, leitura de documentos escolares e observações de campo revelaram um forte compromisso ético e pedagógico dos professores com a inclusão, ao mesmo tempo em que evidenciaram a tensão permanente entre o ideal pedagógico e as condições reais de trabalho. A “letra da lei” é reconhecida como necessária, porém distante da prática cotidiana, sobretudo diante da carência de recursos humanos especializados, como monitores e profissionais com formação específica. A presença de um profissional com olhar inclusivo no ambiente escolar aparece como um elemento potencializador de práticas inovadoras, funcionando como um verdadeiro “semáforo” para ações colaborativas e transformadoras.

No âmbito das práticas pedagógicas, destacou-se o papel central da ludicidade e dos jogos pedagógicos como linguagem formativa da inclusão. A adaptação de regras, tempos, espaços e materiais possibilita a ampliação da autonomia, da interação entre pares e do sentimento de pertencimento dos estudantes. A ludicidade, portanto, não se configura como mero recurso recreativo, mas como um dispositivo pedagógico e ético que articula corpo, afetividade e aprendizagem, reafirmando o potencial formativo da Educação Física.

Os resultados deste estudo indicam que a Educação Física inclusiva não pode ser compreendida apenas como uma questão metodológica. A análise dos dados permitiu identificar três níveis interdependentes que sustentam ou limitam práticas inclusivas: o nível pedagógico, relacionado às decisões docentes e às mediações construídas nas aulas; o nível organizacional, que envolve condições institucionais, tempo pedagógico e organização curricular; e o nível cultural, associado às tradições da Educação Física escolar, frequentemente marcadas pela centralidade do rendimento e da competição. A compreensão dessas dimensões de forma articulada permite interpretar a inclusão como um processo situado, atravessado por condições estruturais e por escolhas pedagógicas concretas.

As relações dialógicas observadas entre professores e estudantes reforçam a compreensão de que a inclusão se constrói nas micro decisões da prática docente: na escuta sensível, na mediação de conflitos, no reconhecimento das diferenças e na reorganização constante da aula. Nesse sentido, a Educação Física se consolida como um espaço privilegiado de investigação pedagógica, no qual o movimento corporal se transforma em experiência educativa, crítica e socialmente comprometida. Conforme Moreira e Candau (2008), o desafio da educação intercultural está justamente em promover situações de reconhecimento entre os diferentes, exercitando o deslocamento de perspectivas e o encontro com o outro.

A pesquisa também evidencia que práticas isoladas, embora potentes, não se sustentam sem políticas institucionais estáveis e contínuas. A formação continuada, o trabalho colaborativo entre professores e o apoio efetivo da gestão escolar emergem como condições estruturantes para que a inclusão não dependa exclusivamente do esforço individual do docente “na beira da quadra”. Nesse sentido, as reflexões de

Kassar (2011) ajudam a compreender como a descontinuidade das políticas públicas e os cortes orçamentários impactam diretamente a qualidade da educação inclusiva, aprofundando desigualdades e fragilizando os processos formativos.

Do ponto de vista formativo, os dados indicam a necessidade de repensar a gestão curricular e a formação docente sob uma perspectiva mais flexível e crítica. Nóvoa (2007) alerta para os limites de uma profissão ainda fortemente ancorada em paradigmas da pedagogia moderna, pouco permeáveis às contribuições das ciências contemporâneas. A diferenciação curricular, a oferta de escolhas e a promoção de interações positivas entre os estudantes aparecem como núcleos de boas práticas, reforçando a importância de pedagogias inclusivas baseadas em evidências e sensíveis aos contextos culturais.

No que se refere ao instrumento de produção de dados, o roteiro da entrevista semiestruturada privilegiou a exploração das concepções declaradas dos docentes acerca da inclusão, da diversidade e de suas práticas pedagógicas. Embora essa opção tenha possibilitado compreender os sentidos atribuídos pelos participantes à Educação Física inclusiva, o formato das perguntas, em sua maioria amplas e conceituais, pode ter limitado a emergência de narrativas mais detalhadas sobre situações concretas, dilemas específicos e contradições vivenciadas no cotidiano escolar.

Além disso, o roteiro não contemplou de forma sistemática perguntas de aprofundamento voltadas à descrição de episódios particulares, o que poderia ter ampliado a compreensão das práticas em sua dimensão situada e processual. Assim, reconhece-se que os dados obtidos refletem predominantemente o nível discursivo das concepções docentes, podendo não abarcar integralmente a complexidade das práticas efetivamente realizadas. Essa limitação não compromete os achados da pesquisa, mas delimita seu alcance interpretativo, indicando a necessidade de investigações futuras que articulem entrevistas em profundidade com observações prolongadas e análise de situações pedagógicas concretas.

Considera-se também que, por tratar-se de temática fortemente normatizada no campo educacional, as respostas podem ter sido influenciadas por expectativas institucionais e por discursos socialmente legitimados sobre inclusão, o que reforça a importância da triangulação com outros procedimentos investigativos. Globalmente e no Brasil, observa-se uma expansão significativa das pesquisas em Educação Física inclusiva, especialmente a partir de 2014, com foco em atitudes docentes, participação, autoeficácia e estratégias pedagógicas (Pocock; Miyahara, 2018; Marín-Suelves; Ramón-Llin, 2021; Karamani *et al.*, 2024; Wijayanto; Wijayanti, 2025). Apesar desse avanço, a prática cotidiana ainda enfrenta barreiras estruturais, formativas e culturais. Projetos mais promissores combinam adaptações curriculares, apoio institucional, formação continuada e valorização das relações afetivas como eixo central do processo educativo.

Trabalhar com a valorização das diferenças implica desafiar estudantes e professores a tomarem posição frente às desigualdades, estimulando a autonomia, o

enfrentamento dos preconceitos e a construção de novas atitudes. A Educação Física inclusiva, nesse sentido, ultrapassa o campo técnico ou fisiológico e assume uma função ética e política, contribuindo para que os sujeitos reconheçam que as identidades são construídas, negociadas e transformadas no encontro com o outro (Angelucci, 2015; Medina, 2013).

A imagem que permanece ao final desta investigação é a de uma quadra onde ninguém apenas assiste: todos participam, cada qual com seu ritmo, seu corpo e sua forma de aprender. O professor de Educação Física não está fora do jogo, mas dentro dele, mediando, escutando e reinventando regras. Essa cena simbólica traduz o sentido da Educação Física inclusiva defendida nesta tese: um espaço de encontro, ludicidade e formação humana, no qual a diversidade deixa de ser obstáculo e se torna condição pedagógica vivida, problematizada e compartilhada.

De forma sintética, a adoção do estudo de caso etnográfico possibilitou articular análise contextual da cultura escolar dos profissionais de EF, produção de dados empíricos e reflexão teórico-metodológica. Os resultados desta tese sugerem que a Educação Física inclusiva não se constrói apenas pela adoção de estratégias específicas, mas pela reorganização progressiva das práticas pedagógicas, das relações profissionais e das concepções que orientam o ensino. Essa reorganização ocorre de maneira situada, em processos que envolvem experimentação, reflexão e negociação, evidenciando que a inclusão é menos um estado a ser alcançado e mais um processo em permanente (re)construção.

Como contribuição principal, este estudo evidencia que a Educação Física inclusiva deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, que envolve a articulação entre práticas pedagógicas, condições institucionais e elementos culturais da área. Ao analisar esses aspectos de forma integrada, a pesquisa amplia a compreensão da inclusão para além das adaptações metodológicas, destacando a importância das mediações docentes e da cultura escolar na sustentação de práticas inclusivas. Embora os resultados estejam situados em contextos específicos, a análise permite identificar elementos que podem contribuir para a compreensão de práticas inclusivas em outros cenários educacionais, especialmente no que se refere ao papel das mediações pedagógicas, à importância das condições institucionais e à influência das concepções históricas da Educação Física escolar.

Por fim, a tese *Na Beira da Quadra: Práticas Inclusivas e a Valorização da Diversidade na Educação Física Escolar* dá visibilidade às vozes docentes e às experiências pedagógicas que entrelaçam ludicidade, trabalho coletivo e aprendizagem. Ao ser divulgada no repositório da Universidade, espera-se que dialogue não apenas com as escolas de Canoas/RS, mas também com iniciativas nacionais e internacionais comprometidas com uma Educação Física inclusiva, fortalecendo a escola como espaço de justiça, pertencimento, equidade, pluralidade humana e formação permanente.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea. **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.
- AGUIAR, João; DUARTE, Edson. Educação inclusiva um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005.
- ALMEIDA, Eliane Maria de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. A Pedagogia Histórico-Crítica: reverberações na Educação Física Brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 26, n. 88, p. 262-277, 2026. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/33821>. Acesso em: 15 abr. 2026.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a Educação Especial. **Anais... 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC, Florianópolis, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/patologizacao-das-diferencas-humanas-e-seus-desdobramentos-para-educacao-especial> Acesso em: 3 jan. 2026.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. As diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. L.], v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2915>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASEGIO, Antônio Carlos. **Percursos da Tecnologia Assistiva no Contexto de Educação Inclusiva e a Luta por Reconhecimento das Diferenças**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/625> Acesso em: 3 jan. 2026.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e24342, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>.
- BRACHT, Valter. Educação física/ciências do esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, p. 111-118, 1993.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf> Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8) . Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Inteligência **Artificial na Educação Básica** - Documento orientador sobre caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas. Brasília: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/ia-educacao-basica.pdf> Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 31 jan. 2024.

CADÓ, Lenice de Fátima; PALMA, Luciana Erina; SAWITZKI, Rosalvo Luís. A compreensão dos professores de educação física sobre as dimensões da acessibilidade na escola. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5871>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação Em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.13-37.

CANOAS. **Lei nº 5.021 de 09 de novembro de 2005**. Institui o Sistema Municipal de Ensino no Município de Canoas e dá Outras Providências. Canoas, 2005.

CANOAS. **Lei nº 5167 de 02 de abril de 2007**. Reorganiza a Estrutura e Competências do Conselho Municipal de Educação e dá Outras Providências. Canoas, 2007.

CANOAS. **Decreto nº 1.243 de 14 de dezembro de 2009**. Canoas, 2009.

CANOAS. **Resolução 015 de 18 de setembro de 2012**. Estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas, 2012.

CANOAS. **Lei nº 5933 de 22 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Canoas, RS, 2015.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. 2018. Disponível em <http://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/> Acesso em: 15 dez. 2023.

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 1, e041, em memória acadêmica, 2018. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8503/pr.8503.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8503/pr.8503.pdf). Acesso em: 31 nov. 2023.

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

CASTRO, Eliane Mauerberg de; FIGUEIREDO, Gabriella; CAMPBELL, Debra. A realidade da inclusão na educação física no sistema escolar brasileiro: fatos, teorias e prática. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 34, p. 11-28, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343729923\\_The\\_reality\\_of\\_inclusion\\_in\\_physical\\_education\\_in\\_the\\_Brazilian\\_school\\_system](https://www.researchgate.net/publication/343729923_The_reality_of_inclusion_in_physical_education_in_the_Brazilian_school_system) Acesso em: 31 jan. 2024.

CHAVES, José Raimundo Marques; SILVA, Raimundo Rodrigues da, RIBEIRO, Mílvio da Silva. Educação física adaptada: desafios e contribuições na prática pedagógica inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 5, p. 01-09, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i5.3243>

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. **Educação Física, adaptação e Inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Orgs.). **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 66-104.

COLETIVO de Autores. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Percursos das sociedades que levaram à indiferença humana. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 25, p. 83-96, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325081768\\_Percursos\\_das\\_sociedades\\_que\\_le\\_varam\\_a\\_indiferenca\\_humana](https://www.researchgate.net/publication/325081768_Percursos_das_sociedades_que_le_varam_a_indiferenca_humana) Acesso em: 30 jan. 2026.

CONTE, Elaine; GOMES, Cristiane. Transtorno do espectro autista em questão. **Revista Educação & Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 115-146, maio/ago. 2023. DOI: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18022/11897>

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO06>

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67410>

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologia Assistiva, Direitos Humanos e Educação Inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 16-24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698163600>

CONTE, Elaine. Notas sobre Teoria e *Práxis*. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. 60, p.883-903, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p883a903>

COSMO, Jolimar. **Tecendo olhares sobre a Educação Física e a Inclusão**: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7ba2534d-9617-479c-947d-d7f828ded39f/content>. Acesso em: 3 jan. 2026.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, out./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p889>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: Teorias e Abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A implementação da BNCC e a prática pedagógica em Educação Física. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 50-60, 2019.

FERNANDES, Mayra M.; COSTA FILHO, Roraima A.; IAOCHITE, Roberto T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>.

FERREIRA, Janaína Silva; SANTOS, José Henrique; COSTA, Bruno Oliveira. Perfil de Formação Continuada de Professores de Educação Física: Modelos, Modalidades e Contributos para a Prática Pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 289- 298, 2015.

FERREIRA, Estela Costa. Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo? **Revista Científic@ Universitas**, Itajubá v. 10, n. 1, p. 146-157, 2023. Disponível em: <http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/859> Acesso em: 3 jan. 2026.

FERREIRA, Windyz Brazão. O Conceito de Diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/582/656/1886> Acesso em: 3 jan. 2026.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016.

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

FRASER, Nancy. Justiça anormal. **Revista Direitos Humanos Fundamentais**, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.36751/rdh.v12i2.712>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física escolar: conhecimento, natureza e especificidades. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.15, e023009, 2023.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da educação física**: as inter relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007. 165p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 63 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345–356, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2095>.

GLAT, Rosana *et al.* Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. pp. 15-34.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Maria B. M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Coogan, 1988.

GORGATTI, Marcia Greguol; ROSE JR., Dante de. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 119–140, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2971>.

GUEBERT, Miriam Célia Castellan. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 72-84, jan./jun. 2000.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul./set. 2021.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa por Amostra de Domicílios,** 2022. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf) Acesso em: 3 jan. 2026.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Dimensões do conhecimento na Educação Física escolar: implicações da BNCC. **Corpo e Consciência,** Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 95-110, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da política educacional. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 114, 2011.

KARAMANI, Maria; MAKOPOULOU, Kyriaki; MANSFIELD, Sheryl. The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: a scoping review of the literature on teachers' perceptions and practices, **Physical Education and Sport Pedagogy,** 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263>

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades:** crítica da insegurança neoliberal. São Paulo: EdUFSCar, 2011.

LOCKMAN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In:* FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOWREY, Alisa; HOLLINGSHEAD, Aleksandra; HOWERY, Kathy; BISHOP, John. More Than One Way: Stories of UDL and Inclusive Classrooms. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,** v. 42, n. 4, p. 225-242, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede:** uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade. 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151663> Acesso em: 3 jan. 2026.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; FREIRE, Elisabete; SANTOS, Daina Machado dos; SANCHES NETO, Luis. A saúde como tema na Educação Física escolar: diálogo com o amigo crítico em um autoestudo. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, v. 26, p. e023007, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670077>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARÍN-SUELVE, Diana; RAMÓN-LLIN, Jesús. Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. **Apunts. Educación Física y Deportes**, v. 143, p. 17-26, 2021. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A BNCC e as políticas educacionais contemporâneas: implicações para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 70-85, 2017.

MARTINS, Celina Luisa Raimundo. Educação Física Inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 637–657, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40143>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARTINS, Raphael; CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; SANTOS, Rodrigo Vale dos. Por uma educação física escolar crítica comprometida com a sensibilidade humana. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 139–162, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v33i3.16992>

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**: Novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MENDES, Rodrigo Hubner (Org.). **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MOLINA, Rosane Maria Kruger. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: Alternativas Metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: Alternativas Metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 jan. 2026.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2011.

NACIF, Marcella Fernandes Patissé *et al.* Educação Física Escolar: percepções do aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, jan./mar., 2016.

NAZARETH, Allan da Silva. **Estudos pedagógicos e socioculturais da educação: o corpo e o movimento.** [livro eletrônico] Florianópolis, SC: Editora CEEINTER, 2026. V2

NEGRINE, Airton. Instrumentos de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. *In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto (Org.). A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas.* 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. **Anais...** XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia, Goiás, 17 a 21 de setembro de 2017. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_38.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf). Acesso em: 08 jul. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223, jul. 2018.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; SOUZA, Symon Tiago Brandão de; FERREIRA, Heraldo Simões. Educação Física Escolar e inclusão: considerações sobre o trabalho pedagógico no município de Aracati. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 17, n. 3, p. 52–70, 2024. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7487>. Acesso em: 12 fev. 2026.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do Trabalho do Professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sinpro, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira/Clarice Nunes.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, oct. /dec. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>

OLIVEIRA, Nathália Dória *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004421, 2021.

PALMER, Richard. **Hermenêutica.** Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, LDA, 2006.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

POCOCK, Tessa; MIYAHARA, Motohide. Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 7, p. 751–766, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>

REDIG, Annie Gomes. **Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição - PIT: primeiros passos.** Ponta Grossa, PR: Atena, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.955240802>

RODRIGUES, Mariana Paganott. Evolução das matrículas na educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre 2009 e 2020 no Brasil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 1, e23811124794, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24794>

RUBIANA, Iman; PURWANTO, Sugeng; ANWAR, Muhammad Hamid. Educación física inclusiva en la enseñanza secundaria: un análisis bibliométrico de publicaciones de 2000

a 2024. **Retos**, v. 64, p. 233–241, 2025. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/111747>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS, Any Gracyelle Brum dos; ENGERS, Patrícia Becker; SANTOS, Thais de Lima dos; BELLINAZO, Rafaela Gonçalves; ILHA, Phillip Villanova. Diagnóstico das Aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande Do Sul Durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1300>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60- 83.

SCHWARTZ, Yves. Travail et gestion: niveaux, critères, instances. *Revue Performances Humaines et Technique*. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2000.

SIDI, Pilar; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270>

SILVA, Otto Marques. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Caroline Maciel da. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Física da Rede Municipal de Canoas/RS**: um estudo de caso sobre diferentes docências. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Caroline Maciel da; MACHADO, Roseli; FONSECA, Denise Grosso da. Educação física e aulas remotas: um olhar para o trabalho com alunos com deficiência em escolas do Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.66039>

SILVA, Caroline Maciel da; GONÇALVES, Patrick da Silveira. A Educação Física na Sala de Recursos Multifuncional de uma escola da rede municipal de Canoas: novas possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas. In: FONSECA, Denise Grosso *et al.* (Org.). **Trabalho docente em Educação Física**: Questões contemporâneas. Porto Alegre: Tomo Editora, 2021. pp. 145-160.

SILVA, Caroline Maciel da; CONTE, Elaine. A Educação Física em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Vozes dos Vales**, v. 22, p. 1-14, 2022. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-xxii/> Acesso em: 3 jan. 2026.

SILVA, Caroline Maciel da; CONTE, Elaine. Educação Física e Interdisciplinaridade: fatores potencializadores da aprendizagem? In: FERREIRA, Maria; REIS, Thiago S. (Org.). **8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**: Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas. 1. ed. Porto, Portugal: Cravo, 2023. p. 414-428.

SILVA, Lisandra Oliveira. **Um Estudo de Caso com Mulheres Professores sobre o Processo de Identização Docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Rita de Fátima; SEABRA JR, Luis; ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação Física adaptada no Brasil**: da História à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, Gisele Cristina de; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, jul./set. 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPRIYATNI, Deswita; NOPEMBRI, Soni; YULIARTO, Hari; PARAMITHA, Sandey Tantra; RAMADHAN, Muhammad Gilang; PURNOMO, Eko. Análisis bibliométrico del aprendizaje de la educación física en escuelas inclusivas: tendencias, contribuciones e impacto de la investigación. **Retos**, v. 66, p. 773–787, 2025. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/113077>. Acesso em: 30 jan. 2026.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: crítica à padronização curricular**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 1, p. 40-50, 2016.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, dez. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf> Acesso em: 15 dez. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica y educación intercultural. *In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolívia: III-CAB, 2010. p. 75-96.

WARCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WIJAYANTO, Indra; WIJAYANTI, Dwi Gansar Santi. Implementation of Physical Education In Inclusion Schools: A Systematic Literature Review. **Journal of Physical Education, Health and Sport**, v. 12, n. 1, p. 68-75, 2025.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA INFORMAÇÕES GERAIS E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome do(a) colaborador(a):

Tempo total de docência:

Tempo de docência na RME (Rede Municipal de Ensino de Canoas):

Tempo de docência na escola atual:

Tempo de docência no EF (Ensino Fundamental):

Regime de trabalho:

### FORMAÇÃO

Ano de conclusão da Graduação em Educação Física:

Universidade:

Possui Pós-Graduação: ( ) Não ( ) Sim

Qual?

Ano de conclusão da Pós-Graduação:

Universidade:

1) Em qual etapa do ensino fundamental você ministra aulas? ( ) Fundamental 1 (1º a 5º ano) ( ) Fundamental 2 (6º a 9º ano) ( ) Ambos, Fundamental 1 e 2 ( ) Outros:

2) Qual(is) escola(as) que você trabalha?

3) Qual o bairro da sua escola?

4) Em qual quadrante do município está localizada a sua escola? ( ) Sudeste ( ) Noroeste ( ) Sudoeste ( ) Nordeste

5) Quantos estudantes têm matriculados regularmente, neste ano de 2024, na sua escola? ( ) De 30 a 200 ( ) De 201 a 400 ( ) De 401 a 800 ( ) mais de 801

6) Quantos professores(as) de Educação Física atuam na sua escola?

7) Nas suas aulas de Educação Física, os estudantes com alguma necessidade especial participam? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, quantos?

8) Você teria interesse em participar de uma pesquisa sobre estratégias e práticas inovadoras em Educação Física, inclusão escolar e diversidade da Rede Municipal de Ensino de Canoas? ( ) Sim ( ) Não

**APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA****Nome da Escola:****Nome do(a) Diretor(a):****Endereço:**

Declaro para fins de consentimento institucional que a pesquisadora Caroline Maciel da Silva, CREF 020197, está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: Na Beira da Quadra: práticas inclusivas e a valorização da diversidade na Educação Física escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora objetiva investigar de que forma o professorado de Educação Física compreende e desenvolve seu trabalho diante dos desafios da diversidade e da inclusão no ambiente escolar. Para efetivar a coleta das informações, a pesquisadora terá permissão para realizar observações e entrevistas com os colaboradores. As entrevistas serão realizadas mediante autorização prévia.

É do meu consentimento que a pesquisadora ocultará a identidade dos sujeitos participantes e respeitará os procedimentos éticos com as informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data:

---

Assinatura e Carimbo da Direção da Escola

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO Nº:**

**ESCOLA:**

**DATA DA OBSERVAÇÃO:**

**INÍCIO:**

**TÉRMINO:**

	<b>O QUE FAZEM</b>	<b>COMO FAZEM</b>	<b>ATITUDES ISOLADAS</b>	<b>ATITUDES EM GRUPO</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<b>PROFESSOR</b>					
<b>ESTUDANTE</b>					
<b>CONTEÚDO</b>					

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisadora responsável:** Caroline Maciel da Silva

**Professora Orientadora do estudo:** Dr<sup>a</sup> Elaine Conte

**Instituição/Departamento/Programa:** Universidade La Salle, Canoas/RS. Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), linha de Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação.

Você está sendo convidado/a participar voluntariamente da pesquisa de doutorado intitulada **Na Beira da Quadra: práticas inclusivas e a valorização da diversidade na Educação Física escolar**. A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Tem como objetivo principal desenvolver um trabalho investigativo com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Canoas/RS, em torno das questões metodológicas e abordagens utilizadas na práxis pedagógica destes professores quando se trata de estudantes de inclusão e suas diversidades em sala de aula. Conduz-se pela seguinte problemática: de que forma os professores de Educação Física compreendem e desenvolvem seu trabalho por estratégias inclusivas diante dos desafios da diversidade humana no cotidiano escolar? Mirando a articulação das referências e fontes de pesquisa mapeadas e mobilizadas pelas metodologias da disciplina e com as memórias e experiências dos professores, organizamos um roteiro para a entrevista dos participantes, que será previamente agendada com os docentes, contendo TREZE questões, que estão estruturadas no Apêndice E desse projeto de tese. A participação será totalmente voluntária, sem nenhum risco de ordem física. Caso haja algum constrangimento, o participante tem o direito de desistir e/ou não responder alguma pergunta a qualquer momento. Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer dúvidas que vierem a existir no período da pesquisa, através do e-mail [caroline.202213386@unilasalle.edu.br](mailto:caroline.202213386@unilasalle.edu.br) ou pelo telefone (51-98110-6683). Salienta-se que a pesquisa tem a anuência dos Gestores da Unidade Escolar. Ressalta-se que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, CEP/UNILASALLE, localizado no 2º andar do prédio 5, antiga sala da Comissão Própria de Avaliação, pelo telefone de contato (51) 3476.8452, e-mail: [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) e horários de funcionamento: segunda-feira: 11h às 15h, terça-feira: 14h às 18h, quarta-feira: 16h às 20h, quinta-feira: 9h às 13h, sexta-feira: 14h às 18h. Portanto, segue todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, os quais serão utilizados unicamente para fins científicos. Como benefícios, sua participação trará maior conhecimento dos desafios comuns às práticas de Educação Física escolar com alunos de inclusão frente às exigências legais, bem como servirá de fonte inspiradora para o desenvolvimento de outras abordagens metodológicas na área, disseminando saberes da profissão à comunidade científica. Como retorno da pesquisa, os resultados finais serão encaminhados aos participantes com as principais metodologias alternativas e práticas inovadoras para quem sabe, serem divulgados em experiências no cotidiano

das escolas e servirem aos retratos atuais e futuros do campo da Educação Física inclusiva. Este documento possui duas páginas numeradas, sendo impresso em duas vias originais, e, recolhida as assinaturas, uma via será fornecida ao participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora, juntamente com os demais instrumentos e dados da pesquisa, por um período de cinco anos, a contar dessa data. Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a. Ciente de que a minha colaboração se fará por meio de registros coletados pela observação do pesquisador e entrevista pessoal. O acesso e a análise dos dados coletados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora Caroline Maciel da Silva ([caroline.202213386@unilasalle.edu.br](mailto:caroline.202213386@unilasalle.edu.br)) e da sua orientadora Profa. Dra. Elaine Conte ([elaine.conte@unilasalle.edu.br](mailto:elaine.conte@unilasalle.edu.br)), telefone: (51) 3388-2898. Por fim, você tem o direito de se retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer sanções ou constrangimentos. A pesquisa visa preservar o bem-estar de todos os participantes e contribuir para o aprimoramento do processo investigativo. Ao assinar este termo, você está ciente dos objetivos da pesquisa. Você pode solicitar informações adicionais, esclarecer dúvidas ou modificar sua decisão de participar a qualquer momento. Após assinar, receberá uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

---

Participante da pesquisa

---

Caroline Maciel Da Silva (Pesquisadora)

---

Elaine Conte (Orientadora)

## APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Quando decidiu cursar a Educação Física?
- 2) Comente como foi o seu ingresso na RME de Canoas e sua experiência de professor/a.
- 3) Como é o contexto em que sua escola está inserida (comunidade em geral, pais, estudantes) e as instituições no entorno da escola.
- 4) Como você entende o conceito de Diversidade?
- 5) Para você, o que significa desenvolver uma prática pedagógica inclusiva na Educação Física?
- 6) Como você enxerga o teu trabalho junto com os teus estudantes com deficiência?
- 7) Quais são, do seu ponto de vista, os maiores limites que se colocam diante da prática profissional no cotidiano escolar e nas aulas para uma inclusão participativa de todos os estudantes?
- 8) Durante a sua formação inicial na Educação Física, houve contato com referenciais teóricos na área da inclusão?
- 9) Como a escola em que você atua apoia as implementações das práticas inclusivas na aula de Educação Física?
- 10) E como você faz a adaptação das aulas para tentar assegurar a participação desse aluno?
- 11) Você conhece as políticas de inclusão da cidade? Consegue utilizá-las no seu planejamento?
- 12) Quais são, do seu ponto de vista, os maiores limites que se colocam diante da prática profissional no cotidiano escolar e nas aulas para uma inclusão participativa de todos os estudantes?
- 13) Quais são as possibilidades que se colocam diante da prática profissional na escola para garantir a inclusão de todos?
- 14) Já participaste de formações continuadas relacionadas às diversidades e inclusão? E se sim de quais impactos percebem na tua prática?
- 15) Você já teve alguma experiência inovadora e que deu certo no cotidiano escolar e poderia compartilhar E no caso da Educação Física como ela pode contribuir para emancipação e autonomia do Estudante com deficiência?

## APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORA SOFIA

### 1) Quando decidiu cursar a Educação Física?

Eu decidi no final do ensino fundamental. Tinha indícios que queria ser professora ao longo do ensino médio; também pensava em ser professora de matemática, mas aí eu tive uma pequena experiência no curso técnico e vi que não era o que eu queria. O que me mobilizou em grande parte da minha vida foi a capoeira como prática corporal, já que eu não tinha habilidade em nenhum outro esporte. Me abriu diversas portas para conhecer outras pessoas.

### 2) Comente como foi o seu ingresso na RME de Canoas e sua experiência de professor/a.

Foi via concurso público. No ano em que me formei, tinha certeza que queria trabalhar com Educação Física na educação pública e nesse período eu estava concluindo a graduação. Eu acabei me organizando para estudar e fazer o concurso (em 2014), e ingressei em 2016.

### 3) Como é o contexto em que sua escola está inserida (comunidade em geral, pais, estudantes) e as instituições no entorno da escola.

A minha escola é uma das três com o menor número de alunos em questão de quantidade. Hoje tem cerca de 200 alunos e é uma escola muito periférica, ruas de difícil acesso, não tem transporte que passa na frente da escola, apenas em um determinado horário e por isso é considerada de difícil acesso. É uma escola considerada rural e na frente existe uma plantação de arroz. Nas proximidades da escola existem construções irregulares, falta de saneamento básico, muitas famílias com pais que trabalham na reciclagem, da população Ribeirinha do Paquetá, muitos alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica. Então muitos alunos recebem Bolsa Família, são famílias com problemas diversos, com pouca assistência pública de saúde no geral, então é uma comunidade bem carente e a escola acaba sendo o único acesso fácil ao serviço público próximo deles.

### 4) Como você entende o conceito de Diversidade?

Bom, a escola pública por si só eu acho que ela acaba sendo um espaço diverso por acolher ou tentar minimamente acolher todas as pessoas, mas eu entendo que a escola pública dentro desse contexto ela tem pessoas diversas, com suas particularidades e tenta ser um espaço onde essas pessoas possam estar se desenvolvendo. A diversidade dentro da escola eu entendo que existe, porque eles têm individualidades ali dentro, é um espaço amplo com pessoas diversas que a escola tenta acolher elas de alguma forma.

### 5) Para você, o que significa desenvolver uma prática pedagógica inclusiva na Educação Física?

Para mim seria uma aula, uma atividade onde possibilite que os alunos participem. É um conceito vago saber se a pessoa está participando, mas que alguma coisa a toque, a cada um desses alunos que estão em aula. Inclusive pode ser uma ideia utópica que ela incluía a todos

### 6) Como você enxerga o teu trabalho junto com os teus estudantes com deficiência?

Então, eu acho que depende da especificidade de cada criança, com ou sem deficiência. Em se tratando de sala de aula, existem crianças que conseguem ser incluídas na minha aula, participam da minha aula e não tem a exigência de um acompanhamento mais individualizado, mas tem casos que por mais que eu planeje uma aula, a forma de incluir, tem crianças que não tem como. A minha realidade hoje é que tem alunos que não conseguem ficar no meu espaço de aula sem monitoria constante. Então tem que ter alguém, ajuda de uma pessoa especializada e a gente não tem essa realidade, grande parte da rede não tem monitores disponíveis. E aí o que que acontece, essa criança não participa da minha aula porque tem crianças que não conseguem estar naquele espaço, elas entram em sofrimento e colocar a turma e outros colegas... enfim, o que eu consigo hoje em termos de inclusão quando consigo ter um olhar mais próximo para quem tem uma necessidade especial e também sensibilizar a turma como um todo na forma de acolher, ajudar entre eles. No geral esses alunos que tem deficiência, os próprios colegas conseguem entrar num processo de auxílio, mas as minhas atividades acabam tendo que ser pensadas de forma de não excluir, é difícil.

**7) Quais são, do seu ponto de vista, os maiores limites que se colocam diante da prática profissional no cotidiano escolar e nas aulas para uma inclusão participativa de todos os estudantes?**

Eu acho que o apoio, o suporte e assistência para esse professor trabalhar com realidades diversas específicas. Existe um respaldo legal para que essas crianças com deficiência ou qualquer jovem tenha um acompanhamento, a letra da Lei é muito inclusiva, é bonita, mas não é o que acontece, não está acontecendo pelo menos na minha realidade escolar, na minha prática visto que o recurso humano que se faz necessário para esses casos não existe. E eu percebo que a inclusão acontece em meio ao caos.

**8) Durante a sua formação inicial na Educação Física, houve contato com referenciais teóricos na área da inclusão?**

Eu me formei em 2013/2. No quarto semestre do curso eu tive uma disciplina. Ainda não se falava de pessoa com deficiência, se falava em portador de deficiência, de necessidades educativas especiais. Tecendo essa temática, foi abordada de forma a mostrar que a inclusão é importante, mas a realidade que a gente teve de vivência prática era com todo uma rede de suporte, então tu fazias uma atividade, uma aula tu tinhas 10 pessoas te ajudando, te auxiliando. Uma realidade apresentada completamente diferente de quando a gente se depara numa sala de aula.

**9) Como a escola em que você atua apoia as implementações das práticas inclusivas na aula de Educação Física?**

A escola de alguma maneira te ajuda, a escola tenta se virar com o material humano disponível que tem e que é sempre faltante. Falta professor, falta suporte especializado para isso e em alguns casos julgados mais extremos de necessidade de acompanhamento a escola se coloca. Mas, na verdade, com ações que tiram do aluno o direito de estar em aula. É a forma que eles têm conseguido, retirando esse aluno e ele não participa e é isso... eventualmente se acontecer de ter disponibilidade de um professor ou de um monitor ele acompanha.

**10) E como você faz a adaptação das aulas para tentar assegurar a participação desse aluno?**

Tem atividades de complexidade motora ou cognitiva que vai apresentar uma dificuldade para eles realizarem. A adaptação acaba acontecendo, eles realizam as atividades de uma forma mais simples, mais inicial, mais básica. Talvez não o que a turma no geral estaria fazendo exatamente igual. Muito acompanhamento individualizado nos momentos que é possível, mas a adaptação geral acaba acontecendo, com as coisas andando. Se o aluno não conseguiu fazer os 10 exercícios que eu passei, ele tem que fazer um ou dois, se adapta, muda. Acaba sendo mais uma ação emocional e verbal. É muita comunicação que acaba acontecendo e por muitas vezes eles conseguem, dá para perceber no retorno deles, mas por vezes são deixados de lado.

**11) Você conhece as políticas de inclusão da cidade? Consegue utilizá-las no seu planejamento?**

Não conheço. Eu sei que existe um centro, alguns projetos da Prefeitura de Canoas que proporciona atividades esportivas para pessoas com deficiência. Inclusive tentei descobrir recentemente com colegas e tentar dar essa informação para alguns alunos para que eles busquem esse acesso às práticas, mas eu não tenho esse conhecimento, essa busca sobre as políticas específicas do município.

**12) Quais são, do seu ponto de vista, os maiores limites que se colocam diante da prática profissional no cotidiano escolar e nas aulas para uma inclusão participativa de todos os estudantes?**

A minha maior dificuldade com certeza ao tratar de inclusão são turmas lotadas, com o número grande de alunos e com o número grande de inclusões da mesma turma, porque não é um aluno, são seis sete laudados, outros sem laudo e na média das turmas eram reduzidas, mas agora não. Gira em torno de 24 a 27 alunos de primeiro a quinto, o que já é muito. São mais conflituosos e com pouca autonomia, e dos maiores são turmas um pouco os menores em média de 22 alunos, mas entre as turmas que têm entre 25 e 27 alunos em média de 6 a 7 inclusões é muita gente, então a minha maior dificuldade com certeza é a falta de apoio e suporte durante as aulas porque uma professora só não consegue, eu não consigo dar atenção que é necessária e de direito desse aluno.

**13) Quais são as possibilidades que se colocam diante da prática profissional na escola para garantir a inclusão de todos?**

Então, casos mais extremos em que o aluno não consegue se manter no espaço de aula a gente conta com a intervenção da equipe, seja para chamar a família, reduzir cada horário desse aluno, o tempo dele dentro da escola, seja com a professora da sala de recursos que eventualmente pede para pegar esse aluno para fazer alguma atividade, então o contato, a intervenção da equipe com o professor da sala de recurso acaba sendo apenas em casos mais extremos e não são todos os casos extremos.

**14) Já participaste de formações continuadas relacionadas às diversidades e inclusão? E se sim de quais impactos percebem na tua prática?**

Algumas. Alguns cursos livres, informações ou palestras, às vezes da própria Universidade Federal, onde algumas professoras trazem algumas falas. Informações eventualmente na rede, assim não lembro se no ano passado ou esse ano teve sobre inclusão, mas em algum momento eu já vi. Mas o que reflete na minha prática é a sensibilização de estar em contato com pessoas que pesquisam e que trabalham nessa área da inclusão, então eu acabo me sensibilizando e tentando que isso reflita de alguma forma na minha prática, que é normalmente atravessada pelas sensibilidades, problemáticas que acontecem no dia a dia. Por mais que eu chegue com uma ideia, com uma proposta, muitas vezes, ela fica inviabilizada pela falta de estrutura e suporte... E por aí vai.

**15) Você já teve alguma experiência inovadora e que deu certo no cotidiano escolar e poderia compartilhar E no caso da Educação Física como ela pode contribuir para emancipação e autonomia do Estudante com deficiência?**

Sim, tenho práticas. São coisas bem pontuais e é um caminho a longo prazo. Tem uma aluna específica com autismo e que tem esse bloqueio, essa dificuldade na interação social com a aula de Educação Física. Por ser uma aula coletiva ela acaba tendo que se desafiar, mas ao mesmo tempo, com muito cuidado né, é um caminho que ela entrou na escola no terceiro ano e hoje claramente todos conseguem perceber como ela tá conseguindo se relacionar melhor com a turma que acolhe bem, então são pequenas conquistas que a gente sabe, que eu entendo que é assim pela minha insistência, pelo meu diálogo, pelo meu olhar por tentar entender a hora que dá para puxar mais ou que dá para trazer esse aluno para esse espaço. Então é uma aluna que hoje a gente consegue ver que é super inserida no espaço e no contexto dela, dentro de todas as especificidades do autismo que ela tem. Tem aluno com deficiência intelectual severa e às vezes - é pontual - é um ponto alto que acontece em uma aula que vira uma chave nesse aluno que daqui a pouco ele se empodera e fica mais participativo para outras várias coisas. São nuances que acontecem em uma aula e que reverbera de alguma maneira, de alguma forma. Esse aluno está mais motivado dentro da escola e eu consigo enxergar casos que já aconteceram. Eu entendo que hoje, além da dificuldade das turmas, do número excessivo de alunos em um mesmo espaço, é um coletivo de coisas assim que podem otimizar, melhorar e qualificar as aulas de Educação Física para o aluno com deficiência, como um espaço adequado, material por vezes adaptados em quantidade.

**Falando a respeito do turno integral (suspira a professora Sofia). Das quatro escolas que estou pesquisando, essa é a única nesse formato. Como está a tua experiência na escola integral?**

Horrível. O turno integral vem a partir de uma lei federal onde os municípios e os estados têm que se adequar, se não diminui as verbas que o município recebe. Então eles têm que dizer que estão se adequando e fazer as escolas se tornarem integral e isso sem nos qualificar. A gente construiu do zero, a gente fez duas reuniões e cada um falou que achava e o que pensava que era o turno integral e tinha que sair fazendo, porque se tinha prazo para terminar, mas não teve estrutura física adaptada, não teve estrutura e material humano. Então os professores que estavam lá tiveram que se virar, as turmas foram enxugadas e estão superlotadas. Eles usam o discurso da liberdade de criar oficinas e atividades, mas não entregam nenhum suporte para esse professor que tem que atender os alunos no turno integral. Ao tratar de inclusão, os alunos não participam, eles são excluídos do turno integral. Isso porque há um discurso de que o aluno de

inclusão entra em sofrimento ao ficar 7 horas na escola e é muito tempo, não tem como. A hora da refeição é um caos, é falta de espaço para todas aquelas crianças estarem comendo juntas, as moças da cozinha o que fazem é colocar uma colaboradora, mas igual fica o caos. Eles entram às 8 horas da manhã e saem às 15 horas. Eles têm um recreio que é de 20 minutos, eles entram às 8:00 e tomam um café que é horrível alimentação disponibilizada porque na segunda-feira é sempre café com leite e bolacha Maria, às vezes é só um mingau de Maizena. Às vezes tem pão caseiro. Eles tomam café da manhã e ganham uma fruta no intervalo das 10 horas. Algumas crianças relatam que chegam no meio-dia com fome. A realidade da minha escola, a peculiaridade da escola é não ter o mínimo em casa e a grande maioria não toma banho, falta roupa, falta de alimento... tem todas essas peculiaridades que não são atendidas. Nesse turno integral a grande parte dos alunos com deficiência acabam tendo o turno reduzido. Eles ficam das oito ao meio-dia e em alguns casos de inclusão ficam só até o recreio, às 9:50. Desde que começou o turno integral, as professoras tiveram que criar atividades que não estão no seu curso, na sua formação Inicial e muitas vezes sem embasamento e sem material, mas tendo que atender a várias turmas. Então as professoras estão ficando doentes, estão se afastando por problema de saúde mental. Os professores que tem que cuidar do almoço e existe uma escala pra isso. Inclusive a equipe entra na escala pois não tem professor para fechar a escala em todos os horários. O intervalo dos professores que cuidam do almoço é feito das 13h. às 14h. Cada professor criou da sua maneira as atividades para o turno extracurricular que é das 13h. às 15h e não tiveram qualquer formação da mantenedora para esse Turno integral. O que aconteceu foram conversas com a equipe diretiva da escola e a orientação e supervisão tentaram buscar informações do que que seria um turno integral e jogaram para os professores. Em um contexto geral, o turno integral foi enfiado goela abaixo, sem estrutura e suporte e nem acolhimento aos professores que estão adoecendo. Os alunos que chegam para o primeiro ano não sabem comer na mesa, não sabem usar o banheiro e tem aluno que não tem banheiro em casa. Tem aluno que senta no chão para comer e come com a mão, então a professora do primeiro ano tem que ensinar um número considerável de alunos que poderiam entrar em contexto de inclusão. Embora a letra da Lei não os considere como inclusão, são alunos que não frequentaram a educação infantil e não sabem se comportarem em uma escola, não conseguem se organizar no espaço.