

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS CULTURAIS

LUIS HENRIQUE DOMINGUES VERÃO DAS NEVES

**"PARECE UM POUCO ÓBVIO, MAS É DIFÍCIL FALAR": ENTREMEIOS DA
PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO FÍSICA**

AQUIDAUANA

2023

LUIS HENRIQUE DOMINGUES VERÃO DAS NEVES

"PARECE UM POUCO ÓBVIO, MAS É DIFÍCIL FALAR": ENTREMEIOS DA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais na linha de pesquisa Diferenças e Alteridades.

Orientação: Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno.

AQUIDAUANA

2023

LUIS HENRIQUE DOMINGUES VERÃO DAS NEVES

"PARECE UM POUCO ÓBVIO, MAS É DIFÍCIL FALAR": ENTREMEIOS DA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais na linha de pesquisa Diferenças e Alteridades.

Orientação: Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Camila Lopes de Carvalho (membro titular externo)
Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Americana - São Paulo (SEDUC-PMA/SP).

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (membro titular interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Rubens Venditti Junior (membro suplente externo)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Miguel Rodrigues de Souza Neto (membro suplente interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AQUIDAUANA

2023



Este manuscrito é dedicado a todos e todas docentes de Educação Física que utilizam as práticas corporais como artefato de inclusão.

AGRADECIMENTOS

À minha família, a qual envolvida pela maternidade, pela paternidade e pela irmandade, que aos trancos e barrancos, me apoiaram nesta jornada acreditando até o fim. À família estendida que ultrapassa o convívio social, contemplada pelo laço sanguíneo ou não, meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, professora doutora Marina Brasiliano Salerno, pela empatia, afeto, carinho e companheirismo ao compreender minha potencialidade como professor e pesquisador nesses quase sete anos de trabalho juntos. Pela sensatez nos momentos de exaustão e por sempre ter acreditado que seria possível a execução deste trabalho.

Às professoras doutoras Sandra Helena Correia Diettrich e Dayanne Sarah Lima Borges, pelas conversas, pelo apoio e por sempre me incentivarem a buscar o meu melhor.

Às minhas amigas de profissão e de pós-graduação Karen de Souza Cruz e Nayane Vieira de Lima Miyashiro, que tanto me apoiaram nesse trajeto árduo e glorioso que é o mestrado.

À minha amiga Ketuly Inaê Luz dos Santos, que, por muitas vezes, me tirou das tardes angustiantes, nas quais nada se produzia, para o café, para o *happy-hour*, para o parque, para o voleibol.

Às irmãs Peixoto: Alini Silva Peixoto, pelas tardes de café e leitura, repletas de diálogo e inquietações que me permitiram ir além e Emini Silva Peixoto pela leitura e colaboração neste trabalho.

À minha amiga Kamila Santos Silva, pelos diálogos e pelo apoio durante todo o tempo de mestrado. Pessoa luz e estrela.

Às minhas amigas Mariana de Freitas e Beatriz de Oliveira Garbin, pelo companheirismo e diálogos de origem duvidosa e espontânea.

À gestão escolar (direção, coordenação e orientação) e aos colegas da Escola Municipal Desembargador Carlos Garcia de Queiroz e Escola Municipal de Educação Infantil Odete Trindade Benites que fizeram parte deste processo.

Aos/às colegas construídos ao longo destes meses dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Estudos Culturais.

Aos/às professores/as doutores/as das disciplinas cursadas neste mestrado, os quais contribuíram de forma significativa para minha formação profissional e pessoal: Aginaldo Rodrigues Gomes; Eladio Sebastian Heredero; Iara Quelho de Castro. Janete Rosada Fonseca;

Marcelo Victor da Rosa; Marina Brasiliano Salerno; Miguel Rodrigues de Souza Neto e Murilo Sebe Bon Mehy.

Aos/às docentes de Educação Física que, de forma voluntária, participaram desta pesquisa.

À professora doutora Camila Lopes de Carvalho e ao professor doutor Marcelo Victor, por dedicarem tempo nas leituras, nas análises e colaborarem de forma ativa e atenciosa na minha formação acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio concedido em participação em evento acadêmico, durante o período da pós-graduação.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, por ter me proporcionado vivenciar a Graduação e a Pós-Graduação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

“A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

Manoel de Barros

RESUMO

NEVES, Luis H. D. V.. "**Parece um pouco óbvio, mas é difícil falar**": entremeios da prática docente inclusiva, diferenças e Educação Física. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023.

O processo de inclusão se desenvolve de modo gradual com objetivo de oportunizar, dentre outros elementos, uma educação inclusiva para todos/as os/as alunos/as, com destaque à pessoa com deficiência, foco deste trabalho. A presente dissertação objetivou analisar a prática docente e os aspectos didático-pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física escolar inclusiva. Especificamente, objetivou-se: a) identificar os aspectos didático-pedagógicos de professores e professoras de Educação Física em escolas estaduais de Campo Grande/MS, Anastácio/MS e Aquidauana/MS direcionados à inclusão de alunos com deficiência; b) analisar as formas de planejamento das aulas para turmas inclusivas; c) compreender o entendimento dos/das participantes da pesquisa sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física escolar. A presente pesquisa se configura de cunho qualitativo, descritivo-exploratório. Realizou-se a entrevista semiestruturada com treze docentes que atuam com turmas comuns do ensino fundamental ao médio. Os dados foram centralizados em três eixos de discussão: a) Inclusão: entendimento docente para além da teoria; b) Educação Física escolar: o quê, por quê, como e para quem; c) Fazer docente: percepções, estratégias e reflexos para ação inclusiva. Os/As docentes possuem compreensão ampla sobre inclusão, com predominância de vínculo ao trabalho efetivo conjunto entre alunos/as com e sem deficiência. As facilidades para a prática docente versaram sobre: apoio pedagógico; formação docente; e interação entre os/as discentes. Já em relação aos desafios foram elencadas: formação inicial e continuada; recursos materiais e ausência do apoio pedagógico. Em relação à Educação Física escolar, os objetivos transitaram entre desenvolvimento motor, socialização, e execução das propostas. No que se refere aos conteúdos, observa-se uma variedade, mesmo que o Esporte apareça com mais intensidade, voltando-se aos documentos legais como norteadores para a seleção do conteúdo. No que se refere à prática pedagógica, é notório a contemplação de um planejamento unitário, no entanto, ele não registra as especificidades dos alunos com deficiência, as adequações, quando necessárias, são realizadas no próprio contexto da aula, e não dialogam com os/as estudantes com deficiência. A partir dos dados, observou-se que a maioria dos/das docentes não se sente apto para atuar com aluno com deficiência, entretanto, demonstraram preocupação constante sobre continuar aprendendo para sanar possíveis lacunas de sua atuação, assim, tal preocupação reflete no entendimento de suas aulas serem inclusivas haja vista que a intenção da participação efetiva de todos/todas se mostra no discurso das pessoas entrevistadas. Nota-se, então, que a prática docente é multifatorial e influenciada pela compreensão do que é e dos objetivos da Educação Física escolar e que os aspectos didático-pedagógicos sobressaem a simples adequação de aulas, mas envolve o conhecimento docente sobre a deficiência e o diálogo entre professores/professoras, entretanto, o diálogo com discentes com deficiência e comunidade não foi considerado pelas pessoas entrevistadas. Dessa forma, compreendemos que os/as docentes não trabalham sozinhos para a reflexão da prática, buscando apoio em seus pares, entretanto, ainda não trazem as/os discentes com deficiência para serem parte do processo de reflexão e planejamento das propostas.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Atuação profissional. Inclusão. Alteridade. Diferenças.

RESUMEN

NEVES, Luis H. D. V.. **"Parece un poco obvio, pero es difícil decirlo"**: se entrelaza la práctica docente inclusiva, las diferencias y la Educación Física. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023.

El proceso de inclusión se desarrolla paulatinamente con el objetivo de brindar, entre otros elementos, una educación inclusiva para todos los estudiantes, con énfasis en las personas con discapacidad, foco de este trabajo. Esta disertación tuvo como objetivo analizar la práctica docente y los aspectos didáctico-pedagógicos utilizados en las clases de Educación Física de la escuela inclusiva. Específicamente, el objetivo fue: a) identificar los aspectos didáctico-pedagógicos de los profesores de Educación Física de las escuelas públicas de Campo Grande/MS, Anastácio/MS y Aquidauana/MS orientados a la inclusión de estudiantes con discapacidad; b) analizar las formas de planificar clases para clases inclusivas; c) comprender la comprensión de los participantes de la investigación sobre el proceso de inclusión de personas con discapacidad en la Educación Física escolar. Esta investigación es de naturaleza cualitativa, descriptiva-exploratoria. Se realizó una entrevista semiestructurada a trece docentes que trabajan con clases comunes desde primaria hasta secundaria. Los datos se centraron en tres ejes de discusión: a) Inclusión: enseñar a comprender más allá de la teoría; b) Educación Física Escolar: qué, por qué, cómo y para quién; c) Enseñanza: percepciones, estrategias y reflejos para una acción inclusiva. Los docentes tienen una comprensión amplia de la inclusión, con predominio de vínculos con el trabajo conjunto efectivo entre estudiantes con y sin discapacidad. Las instalaciones para la práctica docente cubrieron: apoyo pedagógico; formación de docentes; e interacción entre los estudiantes. En cuanto a los desafíos, se enumeraron los siguientes: formación inicial y continua; recursos materiales y falta de apoyo pedagógico. En relación a la Educación Física escolar, los objetivos abarcaron desde el desarrollo motor, la socialización y la ejecución de las propuestas. En cuanto a los contenidos, hay variedad, aunque aparece con mayor intensidad el Deporte, acudiendo a los documentos legales como pauta para la selección de contenidos. En lo que respecta a la práctica pedagógica, se destaca la contemplación de una planificación unitaria, sin embargo, no registra las especificidades de los estudiantes con discapacidad, los ajustes, cuando es necesario, se realizan en el contexto de la propia clase y no dialogan con los estudiantes/ estudiantes con discapacidad. De los datos se observó que la mayoría de los docentes no se sienten capaces de trabajar con estudiantes con discapacidad, sin embargo, demostraron una preocupación constante por seguir aprendiendo para subsanar posibles brechas en su desempeño, así, esta preocupación se refleja en la comprensión de sus clases son inclusivas, dado que la intención de participación efectiva de todos se muestra en el discurso de las personas entrevistadas. Se advierte, entonces, que la práctica docente es multifactorial e influenciada por la comprensión de lo que es y los objetivos de la Educación Física escolar y que los aspectos didáctico-pedagógicos destacan en la simple adaptación de las clases, pero involucran la enseñanza de conocimientos sobre discapacidad y el diálogo entre docentes, sin embargo, el diálogo con los estudiantes con discapacidad y la comunidad no fue considerado por los entrevistados. De esta manera, entendemos que los docentes no trabajan solos para reflexionar sobre la práctica, buscando el apoyo de sus pares, sin embargo, aún no acercan a los estudiantes con discapacidad para ser parte del proceso de reflexión y planificación de propuestas.

Palavras-chave: Persona com discapacidad. Actuación profesional. Inclusión. Alteridad. Diferencias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro didático para análise de conteúdo	72
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – História e contexto: a pessoa com deficiência	27
Quadro 2 - Tendências e aspectos históricos da Educação Física no Brasil.	41
Quadro 3 – O retrato dos/das docentes participantes	73

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DA	Deficiência auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EF	Educação Física
EFI	Educação Física inclusiva
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física inclusiva
IES	Instituição de Ensino Superior
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
SD	Síndrome de Down
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SÚMARIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DIFERENÇAS E ALTERIDADES	21
1.1 Conceituação e aspectos históricos da pessoa com deficiência na sociedade.....	23
1.2 Caminhos para a inclusão: a pessoa com deficiência na escola.....	31
2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: TRAJETOS PARA INCLUSÃO	36
2.1 Educação Física: trajetória, tendências e abordagens	38
3 PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	49
3.1 Prática docente: conceito e aplicabilidade	49
3.2 Prática docente em Educação Física inclusiva e suas relações com os Estudos Culturais	52
3.3 Atitude docente: ação, percepção e dinâmica metodológica frente à inclusão	56
4 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O ASPECTO METODOLÓGICO E AS TRILHAS PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO	64
4.1 Tipo de pesquisa.....	65
4.2 Instrumento de levantamento de dados	67
4.3 População investigada.....	68
4.4 Procedimentos de levantamento e análise dos dados	69
5 ENTRE DIÁLOGOS: O QUE NOS CONTAM OS/AS DOCENTES?	73
5.1 Inclusão: entendimento docente para além da teoria	80
5.2 Educação Física escolar: o quê, porquê, como e para quem!.....	97
5.3 Fazer docente: percepções, estratégias e reflexões para ação inclusiva.....	111
ENTREMEIOS E AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	157
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	158

APRESENTAÇÃO

“Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto”.

Manoel de Barros

A prática docente e as formas de lidar com o pressuposto educacional sempre fizeram parte do meu cotidiano escolar, sendo estendido até a academia. Nos idos de 2014, quando cursava o ensino médio em escola pública, observava constantemente a atitude dos/das docentes, das mais diversas áreas do conhecimento, frente às questões didático-pedagógicas relacionadas com a potencialidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Pertencente a uma família constituída por diversos/as professores/as, desde cedo observava as diferentes formas de ensinar, bem como suas consequências. A partir disso, inquietações sobre a prática e admiração pelos/as docentes passaram a compor minhas análises diante do sistema educacional que pode ser gerador de problemáticas e exclusões.

O que mais me chamava atenção nunca esteve relacionado ao nível de instrução ou instrumentalização discente dentro de um viés de educação intelectual-conteudista. No entanto, aspectos relacionados ao corpo, corporeidade e movimento, sempre estiveram nos pontos de tensão frente ao processo educacional, em minha experiência. Tais aspectos podem ser elucidados e vistos dentro dos contextos de prática da Educação Física, componente curricular obrigatório na Educação Básica e com acesso pluridimensional no âmbito social. Diante deste pressuposto, a Educação Física, inserida em dois momentos e contextos da minha vida, em diversas possibilidades de reflexão. A primeira, frente à dicotomia do “certo e errado” diante das ações práticas da área, vinculado à atuação profissional e, a segunda referente ao seu pertencimento no ambiente escolar.

O primeiro momento é a Educação Física na escola. As vagas recordações são em torno de uma Educação Física extremamente vinculada ao aspecto motor, baseada na reprodução de técnicas e habilidades motoras, as quais eram ensinadas e passadas a todos/as os/as alunos/as e que (de)limitavam a potencialidade de cada um: mais ou menos hábil. Talvez essa seja a base predominante de uma Educação Física até nos dias atuais. Por consequência, foram pouco exploradas as práticas corporais intrínsecas a essa ciência, que muito evidenciava os aspectos motores dos esportes, especialmente do quarteto fantástico, título atribuído pelos profissionais da área aos esportes: futebol, voleibol, basquetebol e handebol”.

Outro ponto a se evidenciar está relacionado aos processos de exclusão de indivíduos não pertencentes ao seletor grupo com habilidades motoras mais desenvolvidas, com amplitudes

de movimento a padrão ouro e a outras demarcações biodinâmicas de movimento estabelecidas pela Educação Física tradicional. Estes aspectos sobressaiam aos educacionais, sendo os/as alunos/as menos estimulados ao desenvolvimento motor, vistos sob uma ótica excludente, sem potencial, sem acesso e permanência na Educação Física. No entanto, isto não está restrito a apenas *alunos/as que não acompanham o desenvolvimento padrão*, mas se estende também aos/as alunos/as com deficiência, que possuem como direito a participação escolar e apropriação dos conteúdos envolvidos neste segmento, como o caso da Educação Física. São raras as recordações de aulas inclusivas.

As inquietações permanecem e existe uma vontade em ser docente. E é neste segundo momento que a Educação Física adentra na minha vida, na graduação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nesta, pude vivenciar e compreender a Educação Física como uma ciência real, que abarca o movimento corporal incluído nos mais diversos contextos existentes no âmbito social. Apenas explicitando: quando menciono o movimento corporal, quero dizer que: sabemos que a base da Educação Física é o movimento, mas não o movimento por si só, é o movimento atribuído de significado, construído e instaurado em aspectos culturais, é a forma de representação do ser humano no contexto em que está inserido, ou seja, o movimento corporal nos seus múltiplos aspectos.

Desta forma, a incorporação e o sentido atribuído à Educação Física como possibilidade de transcender a área motora e estabelecida como mecanismo cultural, fizeram-me (re)pensar a prática profissional e compreender que a Educação Física é direito integral de todos e todas que a procuram. Confrontado os conhecimentos bases com as recordações de uma Educação Física tradicional, pude perceber a fragilidade do sistema de ensino diante dos grupos minoritários presentes no contexto escolar. Por estes, dentro da Educação Física, entenderemos como grupos de alunos e alunas passam por processos de estigmatização frente a diferentes características envolvidas nas aulas, como exemplos: alunos e alunas com deficiência; alunos e alunas com repertório motor desafiador frente às aulas.

Ainda, é na graduação que os processos de abstração começam a romper com posicionamentos tradicionais. Diante disso, os pressupostos de uma Educação Física inclusiva começam a permear a profissão docente. Nas disciplinas de Educação Especial e Educação Física inclusiva, nas quais predomina a construção do conteúdo e a potencialidade do indivíduo, as diferenças e alteridades são evidenciadas, observadas e trabalhadas no contexto da prática. Concomitantemente, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Inclusiva (GEPEFI) também fez com que eu pensasse as práticas na escola.

Nesse segmento, tais perspectivas só puderam ser concretizadas no Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É neste ramo da ciência que as práticas corporais inerentes à Educação Física são consideradas produtos culturais oriundos dos mais diversos tipos de interação cultural e/ou produção cultural. É no pensamento plural, diante do histórico de exclusão da pessoa com deficiência, que podemos pensar caminhos estratégicos que rompam com os processos de subalternização de indivíduos que se configuram em linhas de marginalização e exclusão.

Assim, a partir de tais constatações, oriundas de minha motivação pessoal e do resultado de minhas experiências como ser humano, discente, docente e pesquisador, descritas na apresentação, origina-se a presente dissertação a qual pretende, além de seus objetivos principais, articular pressupostos sobre uma Educação Física inclusiva estabelecida a partir da prática docente.

INTRODUÇÃO

Cada indivíduo possui particularidades que os diferenciam uns dos outros; por vezes discretas outras discrepantes, por vezes derivadas da diversidade genética e cultural – como tonalidade de pele ou padrão alimentar e de vestimentas – e, em outras, por comprometimentos das estruturas ou funções corporais – como condições de deficiência.

(Carvalho, 2018, p. 20).

Partindo da compreensão que a sociedade é construída por diferentes grupos e diferentes pessoas, compreendemos que o âmbito social se difunde na ideia das diferenças e das alteridades. Num contexto maior, é no meio social que se estabelecem as conexões, no qual as culturas e os grupos sociais se encontram. Dentre estes, o grupo das pessoas com deficiência tem se tornado objeto de estudo em diferentes linhas, em especial na linha educacional, nos seus diversos segmentos (Shimono, 2008; Salerno, 2014; Rosa; Denari, 2013; Guimarães; Borges; Van Petten, 2021).

Na Educação Física, podemos encontrar uma variedade de estudos sobre as pessoas com deficiência em diferentes campos, por exemplo, *no lazer* (Mazzotta; D’antino, 2011; Schafer; Graeff; Awad, 2016; Salerno; Silva, Araujo, 2022), *na inclusão* (Salerno, 2009; Melo; Martinez; Lunardi, 2013; Sanches-Junior *et al.* 2015; Carvalho; Salerno; Silva, 2015; Carvalho *et al.* 2017; Góya, 2021; Carvalho; Salerno; Araújo, 2022), *nas políticas públicas* nos seus diferentes segmentos (Caravage; Oliver, 2018; Gomes; Castro, 2022; Neves; Silva; Salerno, 2022) e entre tantos outros que compõem o aporte teórico da Educação Física e das Práticas Corporais.

A pesquisa, cujo principal objeto está vinculado à prática docente, deleita-se sobre os preceitos da inclusão e os aspectos didático-pedagógicos de professores e professoras envolvidos nas aulas de Educação Física. Neste sentido, busca-se evidenciar possibilidades de atuação profissional frente a uma educação equitativa e de qualidade para pessoas com deficiência. Como proposta e justificativa para tal pesquisa, entendemos que o processo de estigmatização envolvendo a pessoa com deficiência é registrado ao longo da história da humanidade e no que diz respeito à Educação Física, pode-se dizer que não foi diferente.

Partindo dessas compreensões, este trabalho leva em consideração os marcos e aspectos históricos da pessoa com deficiência na sociedade. Conforme Mello, Aydos e Schuch (2022), a concepção em torno dos corpos das pessoas com deficiência são culturalmente representados

como algo desviante, algo que foge de um padrão específico. Padrão este hipervalorizado no campo da Educação Física e do Esporte, que atua sobre corpos, sobre segmentos da musculatura esquelética e das *performances* individuais, nas quais a pessoa reproduz práticas corporais de modo estereotipado. Aqui, parte-se do corpo sem desconsiderar as condições de deficiência invisíveis, mas que, de alguma forma, interferem no movimento humano.

Daolio (1995a), dentro do aspecto cultural, pondera que as possibilidades que envolvem o substantivo “corpo” trazem consigo dinâmicas que conduzem as representações sociais/culturais de adjetivos vinculados a ele. Das palavras do autor quando diz que “qualquer adjetivo que se associe ao corpo é fruto de uma dinâmica cultural particular, e só faz sentido num grupo específico” (p. 25), assim sendo, atribuir adjetivos ao corpo demanda conhecê-lo e reconhecê-lo. Da mesma forma, deve-se conhecer as condições de deficiência para que se reflita sobre suas particularidades.

O ensino na Educação Básica e na Educação Física traz a reflexão sobre os corpos dos/das alunos/as que atendemos, com ou sem deficiência, bem como em seus diversos adjetivos que podem ser atribuídos e que refletem nas possibilidades de atuação prática do/da professor/professora dentro de suas limitações e possibilidades como profissional. Para não pensarmos no corpo apenas biológico, mas sim, como algo cultural, compreendemos que as condições de deficiências apresentadas no interior do sistema educacional ultrapassam os aspectos físicos e não se limitam às caracterizações corporais dos indivíduos (Daolio, 1995a; Gaio, 2006).

Rechineli, Porto e Moreira (2008), ao abordarem os corpos que fogem aos padrões e a Educação Física, contribuem para uma reflexão acerca da pessoa com deficiência ser um corpo (e não apenas ter um corpo) e estar em um determinado contexto. Contexto este, delimitado para esta pesquisa: o ambiente escolar. É neste segmento que buscamos compreender a pessoa com deficiência, as diferenças e as alteridades seguidas, das propostas pedagógicas de professores e professoras de Educação Física para inclusão.

Portanto, esta pesquisa objetiva analisar a prática docente e os aspectos didático-pedagógicos nas aulas de Educação Física escolar inclusiva. Especificamente, objetiva-se: a) identificar os aspectos didático-pedagógicos de professores e professoras de Educação Física em escolas estaduais de Campo Grande/MS, Anastácio/MS e Aquidauana/MS direcionados à inclusão de alunos com deficiência; b) analisar as formas de planejamento das aulas para turmas

inclusivas; c) compreender o entendimento dos/das participantes da pesquisa sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência¹ na Educação Física escolar.

O presente manuscrito compila uma série de inquietações a respeito da Educação Física para pessoas com deficiência, desenvolvido em cinco capítulos, que perpassam os aspectos educacionais interligados ao campo dos Estudos Culturais. O primeiro capítulo abordará de forma dinâmica a pessoa com deficiência no campo das diferenças e alteridades, construindo os marcos históricos, legislativos e institucionais que permeiam a vida deste grupo no segmento social e escolar.

Na sequência, o segundo capítulo traz à tona a Educação Física em solo nacional, os caminhos para inclusão dentro das suas tendências e abordagens, com a análise de indicadores que aproximam a área de potenciais inclusivos no que tange às propostas da Educação Física escolar.

O terceiro capítulo conduz a reflexão acerca da prática docente em Educação Física inclusiva, momento no qual refletimos sobre possibilidades de atuação, dificuldades docentes e atitudes de professores e professoras diante da inclusão.

Posteriormente, apresentamos os pressupostos metodológicos que foram delimitados para esta pesquisa, seguidos da apresentação dos dados do estudo final e discussão. Por seguinte, apresentamos as nossas considerações finais frente aos dados deste manuscrito.

¹ Ainda que não considerada condição que se configura deficiência, consideramos e abarcamos para análise neste trabalho, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Observação: o Transtorno do Espectro Autista é considerado legalmente como deficiência para fins de direitos conforme a Lei de nº 12.764/12.

1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DIFERENÇAS E ALTERIDADES

A diferença configura-se como: “aquilo que o outro é”.

(Silva, 2000, p. 74).

Iniciando os pressupostos para este manuscrito, compreendemos que, no contexto contemporâneo, o aspecto social se debruça na coletividade e nas diferenças. A constituição das diferenças é intrínseca a tudo, a todos e a todas. O ramo, o galho da árvore, a espessura do concreto, as ruas e avenidas, o contexto urbano *versus* rural, os povos, as pessoas que compõem um mesmo povo, os corpos (in)diferentes na sua subjetividade, são pressupostos inerentes que podem (re)afirmar a existência das diferenças no contexto social, pois, na sua individualidade tudo, todos e todas se constituem diferentes. O verbete diferença² remete ao não semelhante, independentemente se faz referência a objetos ou pessoas. Um dos caminhos postos corrobora com o supracitado, já que estabelece a qualidade do que é diferente, compreendendo tanto as características do objeto ou pessoa, quanto sua virtude.

Amaral (1998, p. 2) acredita que para falar de diferença humana é necessário articular sobre “semelhança, homogeneidade, normalidade e correspondência a um dado modelo”. Pondera, ainda, que ao dialogarmos sobre diferenças talvez “[...] estejamos apenas referindo-nos a características ou opções que, embora sinalizando dessemelhanças, não criam climas extremamente conflitivos (com exceção de situações bem peculiares) [...]” (1998, p. 2). No entanto, tais diferenças, ampliadas à discussão relacionada à complexidade que envolve as relações humanas e sociais, fornecem subsídios para discussão sobre as formas de tensão e estigmatização sobre o que seria significativamente diferente (Amaral, 1998). Desta forma, a autora subdivide a compreensão dos aspectos de diferenças em três critérios: estatísticos; estrutural/funcional e de cunho psicossocial/tipo ideal. Para este manuscrito, nos debruçamos e nos identificamos com o terceiro critério, estabelecido como o tipo ideal.

A idealização deste perpassa a construção sociocultural referente à comparação realizada entre determinados grupos e pessoas e a partir do tipo ideal, que segundo a autora, se alicerça na ótica dos grupos dominantes. As estruturas as quais se vinculam este determinado tipo são fundamentadas na percepção da existência de uma superioridade estabelecida como baseum sistema patriarcal machista que difunde na ideia do corpo do homem, cis, branco, heteronormativo, com aspectos físico e intelectual estabelecidos como perfeitos, belos e

²Disponível em: <https://aulete.com.br/diferen%C3%A7a>. Acesso em 05 out 2022.

produtivos, como padrão, promovendo e produzindo a categorização do outro, ou seja, a partir desta constituição, o indivíduo que está fora destas características se configuram como outros, diferente. Estes apontamentos também se difundiram aos corpos de mulheres, aos modos de comportamento delas e à posição do seu corpo no contexto social. Neste sentido, a autora enfatiza que “é o reconhecimento da existência e perpetuação desse terceiro parâmetro [...] que deve estar presente, com ênfase, em nossas discussões sobre diferença significativa, divergência, desvio, anormalidade e deficiência” (Amaral, 1998, p. 3).

É viável observar, pelo olhar sociológico, que a diferença se difunde na ideia de que todos somos individuais e possuímos especificidades únicas frente às dinâmicas envolvidas na sociedade - o que exatamente difere um indivíduo do outro. Ampliando a discussão, Candau (2012, p. 233) apresenta uma série de fatores que se firmam como características das diferenças: “étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras”, as quais se manifestam de modo pluridimensional, incorporando diversas formas de expressão e de linguagem, corroborando e articulando com os pressupostos de Amaral (1998), uma vez que, a importância deve estar correlacionada à problematização dos parâmetros que definem os segmentos de diferenças.

Em complemento ao exposto, a caracterização da diferença também é descrita por Barros (2018, p.4-5), que elucida as ramificações de “nacionalidades, etnias, gêneros, faixas etárias, religiosidade, especificidades corporais, entre inúmeras outras” como representações dinâmicas e infindáveis das diferenças. Neste sentido, a diferença é o que identifica cada indivíduo dentro da sua especificidade e do contexto inserido (Melo; Cals e Souza, 2022).

A partir dessas análises, o que se compreende por diferente deve considerar múltiplos fatores influenciadores, que podem ser entendidos como elementos próprios dos indivíduos: estatura, peso, etnia, identidade de gênero, faixa etária, orientação sexual; e elementos do contexto no qual o indivíduo está inserido: nacionalidade, religião, leis, aspectos culturais. Esses elementos irão definir a adequação aos padrões impostos pela sociedade em que se insere e as consequências àqueles que se distanciam da norma.

As relações que permeiam a diferença se apresentam em duas possibilidades: a primeira é construída de modo negativo, pelo fator de exclusão e marginalização daqueles considerados outros; e a segunda, evidenciada pela diversidade, pela característica da heterogeneidade, a partir de um ponto de vista que valoriza o indivíduo nas suas diferentes dimensões (Woodward, 2009; Melo; Cals e Souza, 2022). Pensar nessas relações, nos conduz a refletir sobre os

marcadores sociais das diferenças³, e em especial para este trabalho, no marcador social deficiência. Os contextos sócio-históricos da pessoa com deficiência perpassam diferentes segmentos e discussões. O estigma que envolve tal público pode ser observado nos mais diversos campos e espaços desde a antiguidade até os dias atuais.

As autoras e autores supracitados, fazendo referência às diferenças, inserem em suas falas “entre outras”, “entre inúmeras outras”, diluindo a condição de deficiência na expectativa que os interlocutores possam recordar das pessoas com deficiência em suas diferenças em termos de etnias, religião, orientação sexual. Entretanto, o não destaque ou recordação desse grupo diante dessas diferenças e sua inserção no “entre outros”, pode perpetuar a não reflexão sobre esse grupo, maquiando a sua participação em prol da diversidade (Abramowicz, Rodrigues e Cruz, 2011).

Neste sentido, é a partir de tais elucidações que abordaremos o processo inclusivo, compreendido como aquele que amplia as possibilidades de participação de diferentes grupos que foram marginalizados por diferentes motivações ao longo da história. Ainda que compreendamos que esse movimento abarque diferentes grupos, nosso foco será voltado às pessoas com deficiência, que, ao longo da história, receberam diferentes tratamentos perpassando o extermínio, a exclusão, a integração e a inclusão (Silva, 1987; Amaral, 1998; Silva; Seabra Jr; Araújo, 2008). Na sequência apresentaremos pontos desse processo e sua relação com o ambiente escolar.

1.1 Conceituação e aspectos históricos da pessoa com deficiência na sociedade

Todos nós, de uma ou de outra forma, já sabemos, um pouco pelo menos, a evolução dos conceitos referidos à condição de deficiência pelas práticas sociais a eles aliadas. Ou seja, já sabemos que, decorrentes dos conceitos em vigência em diferentes momentos, ocorreram movimentos de extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exacerbado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação,

³Zamboni (2018) descreve marcadores sociais das diferenças como “sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais” (p. 13). A partir das perspectivas do referido autor, constitui-se às diversas maneiras de observar/segmentar a diversidade, as diferenças e as desigualdades presentes na sociedade. Em complemento ao exposto, Aragão *et al.* (2022, p. 339) ponderam de forma direta que: “a discussão em torno dos marcadores sociais da diferença compreende o indivíduo como um sujeito social e culturalmente constituído em vivências discursivas, nas quais gênero, classe, raça, entre outros, não são considerados variáveis independentes, mas que se entrelaçam de maneira que a diferenciação do indivíduo ocorre na configuração de sistemas de classificação social assim como da constituição de corpos e identidades coletivas”, como é o caso das pessoas com deficiência.

credibilidade, investimento em educação e reabilitação, extermínio novamente, marginalização, pseudo-integração, integração real, luta pela cidadania.

(Amaral, 1998, p. 8)

As pessoas com deficiência enfrentaram e ainda enfrentam diversos processos de estigmatização, em diferentes segmentos. No aspecto conceitual, observa-se que as concepções vinculadas às pessoas com deficiência se estabelecem conforme o período sócio-histórico, se apropriando das perspectivas de cada época, para designar as relações de poder que circundam as pessoas com deficiência e a sua relação com o meio (e vice-versa), dentro de modelos pré-existentes, como o modelo médico e a sistematização de um conceito a partir da transformação cultural e social, compreendido como modelo social e a incidência, em dias atuais, do modelo biopsicossocial de deficiência.

Conforme Salerno (2014), ao contextualizar Silva (1987), existe uma relação dinâmica entre as concepções de excluir ou incluir desde os primórdios da sociedade. A literatura citada assinala que existe uma diferença entre as perspectivas de cada época, no que tange ao entendimento e compreensão sobre deficiência. Silva (1987) evidenciou os diferentes períodos da humanidade, nos quais já existiam peculiaridades em torno da pessoa com deficiência em diferentes contextos. As informações perpassam os processos históricos envolvendo a pessoa com deficiência no mundo primitivo, nas culturas antigas, no cristianismo, no Império Bizantino, na Idade Média, do Renascimento estendida até o século XIX.

O olhar para pessoas com deficiência no mundo primitivo é restrito, pois não existem registros escritos desta época e é caracterizado a partir de suposições envolvidas a partir da reflexão acerca do contexto e do ambiente do mundo primitivo. No entanto, podem ser observadas diferentes perspectivas e atitudes na era primitiva no tocante à pessoa com deficiência e outros grupos minoritários que tinham por diversos aspectos fragilidades visíveis ao grupo (Silva, 1987).

A primeira atitude diz respeito à concepção da aceitação, do apoio e assimilação. Neste sentido:

[...] as pessoas que estão à margem do grupo principal devido a doença, acidentes, velhice ou defeitos físicos são em geral aceitas das mais variadas maneiras, incluindo-se a tolerância pura e simples, chegando até ao tratamento carinhoso, ao recebimento de honrarias e à obtenção de um papel relevante na comunidade (Silva, 1987, p. 39).

No tocante à segunda atitude, vincula-se ao abandono, segregação ou destruição. Segundo Silva (1987, p. 39) “essas mesmas pessoas são destruídas também de formas variadas,

incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou próprio banimento”. É interessante pontuar, que neste último segmento, os aspectos simbólicos e religiosos por muitas vezes delimitaram as ações e atitudes adotadas.

Ainda segundo o mesmo autor, na cultura Egípcia, o atendimento às pessoas com deficiência era destinado às classes elitizadas, destinando-se especialmente às deficiências físicas. Limitações intelectuais graves eram interpretadas sob o aspecto religioso, gerados por maus espíritos, demônios ou pecados cometidos em vidas anteriores, em especial sob uma perspectiva punitiva, assim como as penas dos crimes exercidos nesta época, implicando num processo de exclusão e representação do diferente.

Caminhando neste mesmo ideário, na cultura dos Hebreus a doença crônica e a deficiência física indicavam o nível de impureza ou pecado exercido pelo indivíduo. Já na cultura Grega, a partir da literatura de Silva (1987), por um lado, observam-se leis que favoreciam a pessoa com deficiência, dando assistência aos soldados feridos e estendendo vantagens aos seus familiares, com posterior ampliação às outras classes sociais. Por outro lado, observamos também no contexto de Esparta, que as crianças com deficiência eram abandonadas e postas à própria sorte, num caminho de extermínio e eliminação do diferente. Aqui, nota-se um processo interessante, pois quando a condição de deficiência era adquirida, defendendo-se a pátria, ela era assistida, entretanto, em outro contexto, quando a condição era congênita havia o abandono.

No aspecto cultural de Roma, observa-se que as crianças com deficiência ou consideradas como monstruosas eram também destinadas ao abandono e à morte. Pode-se observar também a amputação como penalidade no segmento cultural romano (Silva, 1987). Já na era demarcada pelo Cristianismo, as características deste contexto vinculam-se à fraternidade e à caridade. A solidariedade e o sentimento fraternal são expandidos a todos e todas, inclusive às pessoas com deficiência, sendo talvez, os primeiros aspectos de alteridade vinculados ao contexto social, fato que não desconsidera a hierarquia e a proximidade com a percepção capacitista voltada ao público com deficiência. Neste sentido a doutrina cristã:

[...] baseava-se na caridade – virtude que tinha como base o sentimento de amor ao próximo, o perdão, a humildade e a benevolência – conteúdo este pregado por Jesus Cristo e que, cada vez mais, conquistava sobremaneira os desfavorecidos. Entre estes estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, defeitos físicos e mentais (Maranhão, 2005, p. 25).

No Império Bizantino os aspectos evidenciados no Cristianismo parecem não fazer mais sentido. Nesta linha de pensamento, o contexto cultural em questão é demarcado pelas precárias

condições de vida e saúde da população de modo geral, sendo a pessoa com deficiência vista como feiticeiros ou bruxos (Dicher; Trevisam, 2015). O processo de estigma volta à tona na vida da pessoa com deficiência e as crianças que nascem com alguma condição de deficiência eram destinadas ao abandono e à morte.

Na Idade Média, algumas questões como a penalidade por crimes cometidos ainda são evidenciadas na literatura. O aspecto punitivo levava à tona o impedimento do trabalho, sendo as pessoas acometidas a isso vistas como indigentes que buscavam no ato de esmolar oportunidade de sobrevivência (Silva, 1987).

Para além, o significado das deficiências na Idade Média possui aspecto religioso e sobrenatural, no qual o diferente é compreendido como obra do maligno, dos pecados e crimes cometidos e das impurezas do indivíduo. A partir dos aspectos culturais, na era do Renascimento estendido até o século XIX, pode-se visualizar um aspecto mais humanizado vinculado à pessoa com deficiência.

As implicações em torno da obra de Silva (1987) compilam também informações referentes às pessoas com deficiência no Brasil Colonial e Imperial, no Século XX e os caminhos da reabilitação no mundo, finalizando com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, a partir de ação da Organização das Nações Unidas.

No contexto do Brasil Colonial e Imperial, o trato da pessoa com deficiência em nossa sociedade bebeu fontes dos aspectos europeus, uma vez que o Brasil se configurou como colônia portuguesa depois da invasão dos colonizadores em 1500. Neste sentido, reflexos das ações e atitudes vinculados às pessoas com deficiências podem ser observados. Já o contexto do Século XX, com os caminhos da reabilitação no mundo e o capítulo final com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), traz à tona importantes reflexões da evolução dos cenários que inserem as pessoas com deficiência no âmbito social.

O autor analisou, ainda, aspectos relacionados às possíveis causas do processo de marginalização das pessoas com deficiência, que de modo geral está vinculado aos valores culturais dominantes; o significado da integração social - estabelecido como processo complexo que demanda da cooperação das partes como igual; da adequação pessoal, ou seja, ajustes aos aspectos subjetivos da vida; do preparo para a vida e o labor, em complemento ao anteriormente citado; e as relações da reabilitação, dos contextos de avaliação e o controle dos programas de reabilitação (Silva, 1987).

Ao dialogar com os paradigmas da relação social vinculado ao grupo das pessoas com deficiência, Aranha (2001) compila uma série de informações pertinentes às concepções e ao

trato da pessoa com deficiência ao longo contexto sócio-histórico, estabelecendo que o olhar para este grupo oscila de contexto para contexto, carregado por estigma em diversos períodos que compõem a história da humanidade. A literatura de Aranha (2001) corrobora com os aspectos supracitados de Silva (1987), reafirmando que:

a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva (Aranha, 2001, p. 1).

Para além, as sinalizações atuais vinculam-se à ampliação do contexto de inclusão e das concepções sobre deficiência. Neste sentido, de modo a compilar aspectos inerentes à história da pessoa com deficiência na sociedade, elaboramos o quadro 1 com informações pertinentes ao movimento histórico.

Quadro 1 – História e contexto: a pessoa com deficiência

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE	
CONTEXTOS E PERÍODOS SOCIAIS	PRINCIPAIS ASPECTOS
Idade Antiga e Idade Média	Extermínio - desvalorização da pessoa e do corpo com deficiência, aspectos ligados ao sobrenatural.
Cristianismo	Cosmovisão: castidade, fraternidade e piedade.
Idade Moderna	Predominância da visão biomédica, ou seja, a pessoa com deficiência era vista como doente que precisava de tratamento médico.
Idade Contemporânea	Ampliação dos aspectos vinculados à inclusão e a compreensão dos pressupostos de Direitos Humanos, no qual todos e todas possuem direitos e deveres e são iguais perante a lei.

Fonte: Monteiro *et al.* (2016).

Corrent (2016) aborda as concepções sociais da deficiência, enfatizando que a ideia da deficiência é influenciada a partir dos aspectos que constituem cada contexto e período histórico, sendo as pessoas com deficiência marcadas pela rejeição, preconceito e processo de

subalternização. O autor ainda reforça que a condição de deficiência sempre esteve intrínseca ao contexto social dentro das suas diferenças.

Em complemento ao exposto, Amaral (2019) pondera que, conforme a evolução dos aspectos sociais, vinculados ao cultural e às próprias características que compõem a sociedade, as concepções tendem a construir ou consolidar conceitos. Neste sentido, a partir dos avanços legislativos e do diálogo acadêmico vinculado à evolução dos contextos sociais, chega-se à particularidade do termo estabelecido no modelo social da deficiência.

Incidem também em contexto atual discussões acerca do modelo biopsicossocial da deficiência. Tal modelo funde as concepções do aspecto biomédico e o aspecto social com intuito de compreender as relações que permeiam e influenciam a vivência, a permanência e participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade. Conforme Francisco e Gonzalez (2022, p. 2):

[...] a compreensão do termo deficiência perpassou três distintos modelos teóricos: o médico, no qual a deficiência era vista como um fenômeno biológico, consequência natural do corpo que demandava intervenções que pudessem conduzir a normalidade e reduzir as desvantagens vivenciadas pelos indivíduos; o social, centrado no fenômeno social e político da subalternidade vivenciado pelas pessoas com deficiência; e o biopsicossocial que busca conceber a deficiência como uma conjugação do aspecto físico e biológico com o meio onde se vive.

Vale destacar que tais processos podem ser permeados pela compreensão passiva da pessoa com deficiência, ou seja, conceitos e entendimentos que não foram ou são construídos em conjunto com o público com deficiência. Quando comentam sobre o “fenômeno social e política da subalternidade vivenciado pelas pessoas com deficiência”, faz-se necessário destacar a imposição dessa ação pela descrença no potencial da pessoa com deficiência, elemento conceituado pelo viés dos estudos anticapacitistas.

De modo geral, a compreensão acerca do modelo biopsicossocial de deficiência abrange integralmente diferentes questões envolvidas para além do aspecto corpóreo (em casos de deficiências visíveis), somado a fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, potencializado o conjunto como determinante para os processos de exclusão e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea (Fogaça; Klazura, 2021).

No aspecto nacional, tal modelo se difunde e se configura visível nos documentos legais embasados na concepção e princípios da dignidade humana, da igualdade e da acessibilidade integral (Cardoso; Neto, 2021). O marco instaurado pelo modelo biopsicossocial busca romper

com os paradigmas impostos na maior parte do contexto histórico e traz à tona elementos que levam a refletir sobre a equidade e inclusão social.

A critério de conceituação, entende-se por pessoa com deficiência, de acordo com a Lei de nº 13.146 de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo 2º do capítulo I, aquela pessoa que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, s/p)

Nesse sentido, a condição de deficiência estaria relacionada à limitação de uma pessoa em realizar ações vinculadas às ordens sensorial, mental, intelectual e física, não por elas apenas, mas sim quando em contato com uma ou mais barreiras, que podem ser compreendidas pelas facetas da acessibilidade em seu viés arquitetônico, atitudinal, programático, comunicacional, metodológica e instrumental (Sasaki, 2009; Miyashiro; Salerno, 2021). Dentro destes pressupostos de limitação, a pessoa com deficiência sofreu processos de exclusão ao longo de sua história, até se compreender que muitos de seus desafios versavam sobre aspectos sociais para além de sua condição.

Para análise da construção do modelo biopsicossocial, alguns marcos históricos evidenciaram a importância de pensar a pessoa com deficiência como indivíduo protagonista no meio social, assim como as pessoas sem deficiência. Desta forma, observa-se a relação da pessoa com o meio e a influência deste para acentuação ou atenuação do processo de inclusão ou exclusão. A partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, aspectos inerentes a diferentes grupos ganharam força no contexto social.

Em 1948, é promulgada a primeira declaração da ONU intitulada Declaração Universal de Direitos Humanos. O documento em questão articula e discute a garantia fundamental de direitos a todas as pessoas, o que inclui as pessoas com deficiência, nos segmentos que envolvem as concepções de “raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação⁴” (ONU, 1948), oportunizando o debate e impulsionando movimentos sociais para a efetivação de tais direitos.

⁴Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 02 jan 2023. Conforme Sholz (2017), a criação da ONU somada a promulgação desta Declaração foi determinante para a discussão referente aos direitos humanos nos contextos sociais. Segundo o autor, foi influenciada pelo contexto pós-guerra em “protesto oficial perante a experiência dos campos de concentração e do holocausto” (Schol, 2017, p. 217).

Duas décadas depois, especificamente a partir de 1970, os primeiros marcos legislativos favoráveis às pessoas com deficiência começam a ganhar força. Neste ano (1970), a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental⁵⁶ estabelecida pela ONU, trata de modo sistematizado os direitos das pessoas com deficiência intelectual, dando ênfase aos pressupostos inclusivos.

Nesta mesma década, em 1975, a ONU articula e proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Conforme o documento, a pessoa deficiente⁷ é “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais⁸”. O impacto de tal declaração percorre instâncias nacionais e internacionais sugerindo pontos significativos para o processo de inclusão da pessoa com deficiência nos diversos eixos sociais como o trabalho, a educação, o lazer e a saúde.

A década de 1980 é estabelecida pela ONU como a Década Internacional da Pessoa Deficiente. No ano seguinte, em 1981, instituiu-se o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Neste sentido, os principais aspectos evidenciados no documento que designa o título, vinculam-se à produção de mecanismos para a participação ativa e efetiva da pessoa com deficiência em âmbito social, dentro de sua potencialidade como pessoa. Os principais objetivos são destacados a seguir:

- a) ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade;
- b) promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade;
- c) estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes;
- d) educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política;
- e) promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes⁹.

Tais aspectos evidenciados estabelecem relações importantes para constituição da pessoa com deficiência na atualidade. Os embates travados, a busca pelos direitos, pela visibilidade e pelo poder de fala dentro de uma sociedade carregada pelo estigma, são aspectos

⁵O termo deficiência mental foi modificado e na atualidade entende-se deficiência intelectual.

⁶ Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_dos_direitos_de_pessoas_com_deficiencia_mental_de_22_12_1971.pdf. Acesso em: 02 jan 2023.

⁷ Termo original retirado da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 02 jan 2023.

⁹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 10 abr 2023.

preponderantes para a construção deste trabalho. No próximo eixo, discutiremos as preposições em torno do processo de escolarização da pessoa com deficiência evidenciando os marcos que efetivaram e possibilitam a discussão referente a este público na escola.

1.2 Caminhos para a inclusão: a pessoa com deficiência na escola

Embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é, como muitos a apregoam, “um caminho sem volta” (Mantoan, 2003, p. 48).

Até o momento, apresentamos aspectos sócio-históricos que demonstram que a população com deficiência sempre esteve presente nas pautas sociais, recebendo diferentes tratamentos e compreensões acerca de suas potencialidades. Podemos nos arriscar a considerar como recente o que compreendemos por inclusão, já que traçamos como marco contemporâneo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981. Nesses 42 anos, podemos traçar influências legais no Brasil, transparecidas na Constituição Federal de 1988, abarcando diferentes âmbitos sociais e, no meio educacional, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que afirma e normatiza a presença de estudantes com deficiência em escolas e classes comuns a todos e todas.

Diante da História do Brasil, notam-se as influências colonizadoras europeias e higienistas que ainda são encontradas nas abordagens desse grupo. De modo geral, os postulados anteriormente sobre a história da pessoa com deficiência influenciaram a inserção deste público no contexto escolar.

Miranda (2004) elenca diferentes fases no atendimento às pessoas com deficiência na área educacional. A primeira fase, segundo a autora, é caracterizada pela ausência de atendimento institucional, sinalizada por ela como fase marcada pela negligência. No que se refere à segunda fase, datada pela mesma autora, nos séculos XVIII e meados do século XIX, esta corresponde à institucionalização, na qual as pessoas com deficiência eram segregadas do grupo e protegidas em instituições residenciais (Miranda, 2004).

A terceira fase, no aspecto temporal no final do século XIX e meados do século XX, é envolvida pela criação e desenvolvimento das escolas e classes especiais nas instituições públicas de ensino, com o intuito de oferecer educação à parte à pessoa com deficiência. Por fim, a quarta fase é datada no final da década de 1970, construindo um movimento vinculado à integração social “dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal” (Miranda, 2004, p. 2).

Salerno (2009, p. 21) corrobora que o tratamento da pessoa com deficiência foi diverso ao longo da sua história e que no aspecto atual:

a pessoa com deficiência passou a ser percebida como um ser humano que requeria cuidados. Assim, as diferentes formas de atendimento foram alterando o modo de compreender a pessoa com deficiência. Diferentes reflexões, conceitos e conhecimentos foram modificados e ampliados alterando de forma lenta e contínua a sociedade.

Sousa (2020, p. 160), ao articular os aspectos históricos relacionados à pessoa com deficiência, nos diz que:

As propostas de Educação Especial se produzem articuladas a processos que caracterizam a oferta educacional no país e os movimentos que expressam tendências mais amplas, delineadas pela produção de conhecimento, pela definição de políticas educacionais e pela ação dos organismos internacionais. No contexto da Educação Especial brasileira, é de notar que houve evolução, porém a passos lentos, priorizando facilitar o acesso a deixar a infraestrutura física e os recursos humanos sem a devida adequação e preparo.

Ainda conforme o autor, a Educação para a pessoa com deficiência iniciou-se no século XIX com base nos modelos de segregação e perpassou por outros modelos até que, de modo específico, chegou-se ao processo de inclusão que amplia a perspectiva do segmento educacional para sociedade de modo geral (Sousa, 2020).

Costa, Vieira e Lamim-Guedes (2022) articulam sobre as influências dos marcos legislativos, ao decorrer da história, para a educação especial. Neste sentido, o estudo trouxe como análise a compreensão dos acontecimentos históricos e como tais contribuíram para inclusão dos alunos com deficiência na escola até os anos 2000. As autoras e o autor ponderam que as perspectivas históricas e socioculturais são marcadas pela discriminação contra a pessoa com deficiência, e concluem que houve avanço no tocante às legislações produzidas.

Podemos compreender, ao observarmos a literatura de Sassaki (2007a; 2007b), que o processo histórico da inclusão da pessoa com deficiência possui paradigmas relacionados à: a) exclusão - a qual estaria relacionada à rejeição social; b) institucionalização - modo operante da segregação, ou seja, pessoas com deficiência em um campo e pessoas sem deficiência em outro; c) integração - parte do modelo médico da deficiência no qual a pessoa com deficiência se prepara para a vida em sociedade em instituições ou classes especiais; d) inclusão - pressuposto da inserção da pessoa com deficiência no contexto social, a partir dos seus direitos e deveres. Entretanto, ainda que temporalmente possível de subdivisões, as ações e atitudes diante desse público ainda perpassam aspectos de cada ponto indicado na sociedade atual.

O contexto atual é demarcado pelo processo de inclusão, no qual visualizamos a inserção e participação ativa com efetivo processo de ensino-aprendizagem dos/das discentes com deficiência nas classes comuns de ensino em conjunto com os/as alunos/as sem deficiência. O principal constituinte deste marco é a Declaração de Salamanca (1994), que discorre no seu texto aspectos sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais - termo utilizado no próprio documento -, reafirmando a discussão para Educação Inclusiva/Especial e sua relação com a Educação para todos e todas, nas suas diversas manifestações da forma de aprender, entender e compreender o contexto no qual está inserido.

A Declaração de Salamanca (1994) traz para o contexto contemporâneo aspectos importantes e inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que considera cada indivíduo dentro da sua especificidade e potencialidade, ponderando também a atuação da pessoa com deficiência para as melhores escolhas das ações educacionais. Por consequência, influenciou diversas nações a (re)pensarem o contexto educacional vinculado à pessoa com deficiência. Em âmbito nacional, por exemplo, a Educação Inclusiva se faz evidente por diferentes marcos legais, alguns já citados anteriormente, como é o caso da Constituição Federal de 1988, que garante a Educação como direito fundamental de todos e todas (Brasil, 1988), além de pontuar o atendimento educacional especializado em classes regulares de ensino.

Aliado a esta normativa educacional, no que tange ao sistema de ensino, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei de Nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, no artigo 53, diz que: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, s/p). Além disso, frisa no artigo 54, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, no inciso terceiro, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, s/p), termo utilizado à época para fazer referência ao público com deficiência. Neste sentido, podemos observar um segmento nas condições elucidadas pela Constituição Federal e ao trato da Educação.

Outro marco importante, em complemento ao exposto, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 com seus complementos nos anos posteriores, que traz pontos importantes como: o ensino ministrado em alguns princípios, tais como: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, s/p); b) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2018, s/p); c) respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 2021, s/p). Além disso, traz informações referentes ao atendimento

educacional especializado, as formulações para o ensino para o público-alvo da Educação Especial e a compreensão sobre Educação Especial (Brasil, 1996, s/p).

Mais atual e com valor significativo para população com deficiência em contexto nacional, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, tem como objetivo central “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s/p). Conceituando aspectos envolvidos na participação da pessoa com deficiência no contexto social, reafirma no seu artigo oitavo:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015, s/p).

A partir dessas elucidações observa-se a expansão de matrícula em classes comuns de alunos com deficiência. O censo escolar de 2022, atualizado pelo Governo Federal, compilou dados referentes à Educação Especial (o governo refere-se aqui, como classes específicas/especiais e escolas exclusivas para pessoas com deficiência) e Educação (classes comuns com alunos incluídos).

Dialogando apenas com os dados referentes às classes comuns em nível nacional, entre 2010 e 2022, observam-se os seguintes índices:

- a) Educação Infantil: em 2010, foram efetivadas 34.044 matrículas de pessoas com deficiência, saltando para 174.771 em 2022.
- b) Ensino Fundamental: em 2010, também se observa crescimento, sendo que em 2010 foram matriculados 380.112 alunos com deficiência em classe regulares e em 2022, um total de 914.557 matriculados.
- c) Ensino médio: houve crescente, sendo que em 2010 obteve-se 27.695 estudantes com deficiência matriculados e em 2022, 203.138 estudantes matriculados.

As principais condições de deficiência evidenciadas a partir das matrículas são: deficiência intelectual; transtorno do espectro autista e deficiência física.

Tais dados configuram-se importantes, uma vez que pensamos na Educação de modo ampliado e temos como objetivo entender como se dão os aspectos didático-pedagógicos dos professores e professoras de Educação Física, pois o que importa, também, é a manutenção do sistema de ensino para tais alunos, bem como a efetiva inclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar, não significando apenas índices, mas também como o início da consolidação da educação democrática, crítica, equitativa e inclusiva.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: TRAJETOS PARA INCLUSÃO

Desde suas origens na sociedade ocidental moderna, vamos sempre encontrar a inegável importância de um conhecimento do corpo sob o ponto de vista da anatomia, fisiologia e mecânica do movimento. Mas também, desde as suas origens vamos encontrar preocupações de natureza pedagógica, busca de relação entre o físico e o mental, socialização, etc. Mas o conteúdo de ensino está lá, mantém seu caráter de especificidade, altera-se em abrangência, profundidade, mas não se confunde (Soares, 1996, p. 10).

No capítulo anterior foram contextualizados pressupostos sobre diferenças e alteridades, seguido dos aspectos envolvendo a pessoa com deficiência na sociedade, conceituando este público e descrevendo o dinamismo constituinte da formação sociocultural sobre deficiência ao longo da história. Restringindo a parte do objeto de estudo proposto neste manuscrito, o presente capítulo analisa a Educação Física para pessoas com deficiência e sua dinamicidade em contexto micro e institucionalizado: o âmbito escolar e nas aulas de Educação Física. Esta, no Brasil, foi construída e fortalecida a partir das bases teóricas das Ciências Naturais vinculadas ao biológico. Conforme Daólio (2016), os indivíduos da sociedade, homens e mulheres, foram por séculos limitados ao viés teórico das Ciências Naturais, o que limitava a ampliação da compreensão da Educação Física em suas diferentes vertentes que abarcam a visão integral dos seres humanos.

Magalhães (2005) evidenciou que a Educação Física, em território nacional, possui duas grandes fases dentro do seu contexto histórico. A primeira delas, descrita como fase exógena, tem como respaldo a influência militar e médica. Tal período inicia-se em 1808 com a chegada da família real em solo brasileiro e com a fundação das primeiras instituições públicas. Dentre essas, a Academia Militar Real, a partir de seus militares, sistematizou a prática em atividades a partir dos métodos ginásticos alemães. Posteriormente, os aspectos que envolvem a Educação Física e as práticas corporais se difundiram no meio da sociedade brasileira, sistematizando uma cultura física (Magalhães, 2005). Estes aspectos influenciaram a exclusão dentro da Educação Física, pois se fortaleciam na crença higienista e dos aspectos biomédicos para seu desenvolvimento, o que sugere a atenção às pessoas que poderiam defender a pátria e gerar filhos saudáveis.

No que se refere à segunda fase, descrita como fase endógena, foi sistematizada a partir da década de 1970, com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, momento

no qual os professores ainda mantiveram uma perspectiva biológica, mas passaram a valorizar outros campos, especificamente a Educação. Tem-se neste segmento a aproximação dos professores e professoras de Educação Física com a área educacional, o que ocasiona criticidade aos aspectos técnico e biomotor, a partir da inserção dos elementos pedagógicos influenciando o entendimento da Educação Física enquanto prática social (Oliveira, 1994; Magalhães, 2005).

Assim como na história da sociedade brasileira, a Educação Física perpassou diferentes períodos, sendo influenciada pelos contextos e tendências relativos a cada momento histórico. As duas fases citadas anteriormente podem, ainda, se subdividir nas tendências higienista, militarista, pedagogicista, esportivista e popular, nesta última surgindo também as abordagens pedagógicas da Educação Física (Ghiraldelli-Júnior, 1991; Darido, 2003; 2012a; 2012b).

Antes de darmos continuidade, precisamos enunciar como essas fases interferiram na escola em um breve panorama. Os métodos ginásticos influenciados pela tendência higienista preconizavam escolas específicas para homens e mulheres, cada qual executando exercícios apropriados ao corpo biológico e objetivos culturais. Criavam-se homens fortes para o combate e mulheres saudáveis para reprodução. A tendência militarista bebia da mesma fonte da tendência higienista, trazendo à tona um aspecto de ordem e seleção do mais hábil para o combate. Conforme Soares (2012, p. 3), “o higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira.”

A tendência pedagogicista é o primeiro marco histórico para o pensamento pedagógico, com uma Educação Física voltada para uma prática educativa, no entanto, caindo em 1964 com o golpe militar. Neste período ditatorial, a tendência esportivista se ancorava no aspecto motor, fisiológico e na alta performance esportiva, utilizando-se na escola principalmente os esportes coletivos: futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Posteriormente, essa tendência ampliou-se para os jogos e brincadeiras, como prática corporal incluída nos parâmetros nacionais curriculares que norteavam a prática docente.

Por seguinte, com a queda do regime militar e a redemocratização do Estado brasileiro, surge neste contexto a tendência popular, fortalecida pelas críticas sociais, produzindo a ampliação da consideração das práticas corporais na Educação Física. Surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e, na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), diretrizes governamentais sobre conteúdos a serem abordados na escola regular brasileira, oficializando e assegurando uma visão da Educação Física enquanto área com múltiplas dimensões. Surgem, também, imbuídas nesta tendência, diversas abordagens da

Educação Física escolar, as quais possuem aspectos singulares e específicos, proporcionando diferentes olhares para Educação Física na escola.

Neste sentido, pode-se observar no aspecto temporal a influência desses elementos para a inclusão da pessoa com deficiência, o que iremos discorrer, com maior precisão, nos próximos tópicos deste capítulo.

2.1 Educação Física: trajetória, tendências e abordagens

[...] a Educação Física vem se desenvolvendo no Brasil a partir de importantes mudanças político-sociais e que atualmente é vista como um elemento essencial para a formação do cidadão Brasileiro (Soares, 2012, p. 5).

Os contextos de exclusão e marginalização envolvem diversos períodos históricos da Educação Física. As tendências são influenciadas pelos contextos nos quais estão inseridas e reafirmam as condições pré-estabelecidas na sociedade. A pessoa com deficiência no segmento da Educação Física nunca esteve na centralidade das dinâmicas iniciais, uma vez que os corpos considerados incapazes de realização de um movimento padrão ouro eram excluídos deste contexto, sendo que não “havia espaço-tempo para acolher as diferenças” (Chicon, 2008, p. 15). Neste sentido, apresento as tendências da Educação Física e seus desdobramentos.

Iniciando pelo marco cronológico, a tendência higienista e a sua influência no contexto da Educação Física brasileira é discutida por diferentes autores (Damasceno; Biazussi, 1990; Teichmann *et al.* 1999; Marco, 2000; Pontes-Junior; Trompieri-Filho, 2011; Ferreira; Sampaio, 2013). O segmento desta tendência tem forte impacto da corrente eugenista presente nos contextos internacional e nacional, a qual prezava pela integridade moral e física.

Ghiraldelli-Júnior (1991) sinaliza que tal dinâmica inerente à tendência higienista está vinculada a uma relação de assepsia social, incumbindo reproduzir os padrões de conduta de indivíduos que se configuravam na elite dirigente nas outras classes sociais. Neste sentido, o autor evidencia que: “a Educação Física Higienista é uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma “sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo” (Ghiraldelli-Júnior, 1991, p. 17).

Santos e Zoboli (2012) articulam pensamentos com os pressupostos supracitados e alegam que a Educação Física nesta conjuntura se baseava numa relação dinâmica de medicina higiênica e eugênica, em âmbito político demarcado pelo poder dos colonizadores. A Educação Física segue, nesse sentido, como mecanismo para criar políticas para manter a pureza das raças

e controle de doenças. É com base nesses princípios que a Educação Física é introduzida, ainda nesta época, na escola.

A inserção desta ciência nas unidades educacionais da corte é realizada a partir da reforma Couto Ferraz, em 1851. A ginástica, termo utilizado à época para o que hoje entendemos como Educação Física, passa a ser obrigatória a meninas e meninos, o que ocasionou inquietações sociais, tendo em vista, que apenas os corpos de menor valor - como os das pessoas escravizadas - praticavam as práticas corporais (Santos; Zoboli, 2012).

Conforme Ghiraldelli-Júnior (1991), a concepção escolar frente a sociedade e a Educação Física se configura como produto do pensamento liberal, corrente a qual, difundida no Brasil a partir do século XX, considerou a educação e a escola como ambientes fundamentais para desenvolvimento de uma sociedade democrática e sem problemas sociais.

Nesse sentido, tem-se a Educação Física como forma de disciplinarização do corpo e os aspectos biológicos como cerne do processo formativo. Tais aspectos podem nos dar subsídios que fortalecem que os pressupostos de exclusão sobressaiam aos de inclusão.

Ainda num contexto fortemente influenciado pelos aspectos biomédicos e higiênicos, surge a tendência militarista. É no comando de Getúlio Vargas, no contexto do Estado Novo, que o militarismo se intensifica na Educação Física brasileira. A formação docente faz-se prioritariamente em instituições militares, as quais fortalecem um processo formativo docente respaldado em interesses de cunho sociocultural. A expansão dos aspectos governamentais não se restringe apenas à Educação Física, mas se dissemina para toda sociedade (Silva; Zoboli, 2012).

É nesta tendência que o aspecto higienista se evidencia. Marcos como a proibição das matrículas de estudantes “com estado patológico” nas aulas de Educação Física em cursos secundários e a recomendação da esterilização de pessoas com deficiência, corroboram com os ideais de uma sociedade pura, limpa e forte, aparecendo evidentemente o processo de exclusão das pessoas com deficiência, carregado pelo estigma (Soller, 2005; Silva; Zoboli, 2012).

Isto porque a tendência militarista no contexto sócio-histórico se difunde a partir das ideias e influências do fascismo, corrente a qual buscava uma sociedade obediente e adestrada, ancorada no aperfeiçoamento da raça, sendo a Educação Física visualizada como “aceleradora do processo de seleção natural”, pois, apenas os fortes e aptos estariam preparados para a atuação social (Ghiraldelli-Júnior, 1991, p. 26). A formação do sujeito, portanto, está vinculada ao ideário de silenciamento, opressão, sem alusão crítica aos aspectos sociais e as possibilidades de participação de todos e todas com ou sem deficiência na sociedade.

Neste ideário, tem-se, ainda, uma Educação Física com respaldo nos aspectos nacionalistas, de preparação de corpos saudáveis para a guerra. Neste sentido, observa-se um caráter segregacionista no qual as pessoas com deficiência, por não estarem num padrão construído pelo viés biológico e motor, tornam-se corpo abjeto, trazendo malefícios e prejudicando o desenvolvimento social. Nesta corrente, a Educação Física segue como um desdobramento das concepções higienistas, mas perde força no que tange aos aspectos de saúde do homem, ampliando uma concepção de saúde da pátria (Ghiraldelli-Júnior, 1991; Silva, 2012; Santos, 2016).

Seguindo pelo viés sócio-histórico, sustentada na dinâmica da Educação Física higienista e do liberalismo vinculado à disciplina educativa por excelência, surge nos idos de 1945, no pós-guerra, a tendência pedagogicista da Educação Física. Observa-se a partir da literatura, que tal tendência gera um avanço no que diz respeito às superações das concepções citadas anteriormente, no entanto, não pode ser considerada como uma teoria progressista (Ghiraldelli-Júnior, 1991).

A perspectiva instaurada na rede escolar deslumbrava uma Educação Física difundida em aspectos fundamentais, baseada no modelo norte-americano. Isto ocorre pela ressignificação e ênfase no modelo em questão (Ghiraldelli-Júnior, 1991). As vertentes discutidas nesse segmento estão vinculadas à saúde, habilidades fundamentais, caráter e qualidades mínimas de um bom membro da família, bom cidadão e a preparação vocacional, como sinalizado por Silva (1950).

No contexto educacional, a Educação Física pedagogicista sofre influências teóricas escolanovistas de Dewey, no entanto, possui aspecto-didáticos vinculados ao contexto militarista. Em contrapartida, a nova concepção promove novas formas de pensamentos relacionados à prática da Educação Física e a postura docente na escola (Ghiraldelli-Júnior, 1991).

Dentro do período de governo militar brasileiro, surge ancorada, ainda nos preceitos das teorias liberais, a Educação Física competitivista. Neste segmento, a ênfase está ligada ao esporte de rendimento e excelência. Tal aspecto se difunde a partir da evolução científica relacionada à fisiologia do esforço humano, da biomecânica e do treinamento esportivo (Ghiraldelli-Júnior, 1991).

Com a queda do Regime Militar no Brasil, a partir dos avanços sociais e da redemocratização nacional, momentos de instabilidade no campo da Educação Física discutidos e descritos até aqui, são visualizados. Apresenta-se, portanto, uma nova tendência de Educação

Física, a Popular. Esta traz consigo os mecanismos e as inquietações pedagógicas e filosóficas presentes na sociedade para o contexto da Educação Física. Os principais respaldos desta tendência estão vinculados à crítica expandida a termos políticos, sociais e filosóficos. A Educação Física, neste sentido, passa a questionar os padrões construídos até o momento e pretende dialogar com o movimento corporal, fator primordial, imerso no significado (Silva; Zoboli, 2012).

Como observado ao longo deste tópico, as primeiras tendências envolvidas na Educação Física orientavam uma prática profissional voltada à seleção de indivíduos habilitados, o que acarretava na exclusão ou participação parcial daqueles que não se enquadravam no ideal sócio-histórico difundido. Os aspectos envolvidos nas tendências pré-redemocratização visam um corpo biológico difundido e construído no aspecto motor. Pós-redemocratização, a tendência popular abre caminhos para percepção das múltiplas dimensões do ser humano, o que demonstra uma movimentação interna para modificação e superação das concepções anteriores. O quadro 2 compila as informações dialogadas anteriormente a respeito das tendências da Educação Física

Quadro 2 - Tendências e aspectos históricos da Educação Física no Brasil.

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
Nome (Período)	Principais características
Higienista (1889/1930)	Influenciada pelo viés biomédico e eugenista, buscava uma sociedade forte e pura, respaldando-se no desenvolvimento físico e moral.
Militarista (1930/1945)	Também influenciado pelo viés biológico e eugenista, neste período dá-se ênfase no preparo físico para o combate.
Pedagógico (1945/1964)	Tem-se a Educação Física como uma prática educativa.
Esportivista (1964/1985)	Influenciada pelo Golpe Militar de 1964, esta tendência dentro do seu período histórico tem pressupostos respaldados no esporte e nos aspectos biológicos no ideário competitivista e de <i>performance</i> , na excelência motora.

Popular (1985/atual)	Um novo olhar para Educação Física. Sofre influência da queda do Regime Militar, repensa e reorganiza as práticas corporais intrínsecas a ela. Recebe influência das Ciências Sociais e possui diálogo com as questões sociológicas da Educação Física. Trabalha o aspecto da integralidade do sujeito.
----------------------	---

Fonte: Ghiraldelli-Júnior (1991); Darido e Rangel (2005); Pontes-Junior e Trompieri-Filho (2011); Ferreira e Sampaio (2013); Daolio (2016).

A tendência popular traz intrínseca aos seus segmentos as abordagens de ensino da Educação Física. Sinalizamos a partir de agora as principais, e que em nossa concepção, estão difundidas no campo teórico da Educação Física, sendo reconhecida pelos mais diversos estudiosos e professores e professoras da área: desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, sistêmica, psicomotricidade, cultural e saúde renovada.

Quanto à abordagem desenvolvimentista, pode-se dizer que esta “coloca o movimento humano como centro das preocupações da EFE¹⁰” (Tani, 2008, p. 315). A base universal da Educação Física é tida como o movimento, o qual é contemplado e utilizado como início, meio e fim desta proposta. Em complemento, a abordagem citada se ancora nos aspectos tradicionais de desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo e social (Darido, 2008; Salerno *et al.* 2016).

A leitura realizada por Salerno *et al.* (2016) acerca desta abordagem evidencia que é necessário pensar nos alunos com deficiência, uma vez que o segmento de desenvolvimento padrão estipulado pode fugir à regra para estes alunos. Desta forma, como tal elemento se orienta a partir dos objetivos da aprendizagem motora devemos ampliar a concepção de movimento e aspecto motor para os alunos com deficiência.

No que diz respeito à abordagem construtivista, esta considera a construção do conhecimento a ser feita pelo sujeito, superando a perspectiva tradicional e rompendo com a concepção de transmissão de conhecimento, colocando o aluno e a aluna como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. A proposta desta abordagem é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o meio. Neste sentido, propõe-se e busca-se resolver problemáticas inerentes ao processo de aprendizagem - estabelecendo diálogo crítico com o meio real (Darido, 2008; Salerno *et al.* 2016).

¹⁰ Educação Física Escolar - conforme o autor.

Tal abordagem se apresenta flexível em relação às diversas potencialidades do aluno e aluna no processo de ensino e aprendizagem, em outras palavras, as problemáticas envolvidas nos contextos das aulas tendem a ser solucionadas pelos próprios agentes (alunos), sejam eles com ou sem deficiência. Salerno *et al.* (2016, p. 81), ao contextualizar o exposto por Freire (1989), idealizador da abordagem construtivista, diz que:

[...] observa-se que não há problemas que não possam ser resolvidos também pelos estudantes com deficiência, sendo que as aulas e os problemas devem ser elaborados de forma a garantir a compreensão, apreensão e resolução dos mesmos, dado que há a existência primária de não propor algo que extrapole as possibilidades do público ao qual a aula foi planejada.

Seguindo nessa lógica de rompimento com os paradigmas tradicionais que muito fazem e fizeram parte da Educação Física, a abordagem crítico superadora traz à tona a Educação Física nas suas diferentes dimensões. O coletivo de autores, obra clássica que se refere a esta abordagem, reorienta as demandas de ensino dos conteúdos da Educação Física, a partir de um pensamento crítico e reflexivo. Neste sentido Salerno *et al.* (2016, p. 83) pondera que:

após compreender os objetivos dessa abordagem, não foram percebidas dificuldades em inserir a pessoa com deficiência, sendo que essa população tem muito a acrescentar quando a discussão está entorno da justiça social.

Já a abordagem crítico-emancipatória foi proposta por Elenor Kunz em 1991. Conforme Henklein e Moraes e Silva (2007, p. 122), a abordagem em questão:

tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

Pensando desta forma, observamos possibilidades de inserção do público com deficiência nas aulas de Educação Física, uma vez que o sujeito novamente está intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem.

O desdobramento crítico referente à Educação Física também é evidenciado na abordagem sistêmica. Conforme Salerno *et al.* (2016) tal abordagem traz aspecto pontual para a inclusão do aluno com deficiência no princípio da não-exclusão. Desta forma, refletir acerca

do não-excluir torna-se ponto chave para (re)pensar a garantia do acesso de todos e todas nas aulas e atividades de Educação Física (Darido, 2008).

Continuando com as abordagens, a psicomotricidade traz elementos centrais frente ao "aprendizado social, afetivo e cognitivo" (Salerno *et al.* 2016, p. 85) como aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento funcional dos/das discentes. É válido refletir sobre as dinâmicas inerentes a esta abordagem para o âmbito escolar, uma vez que as diferentes possibilidades de se movimentar estarão no dia a dia escolar.

A abordagem cultural surge para desvincular a Educação Física com os aspectos biológicos e transcender a área como mecanismo real e integral. Salerno *et al.* (2016), na análise feita sobre esta abordagem, traz como argumentação a utilização do princípio da alteridade utilizado por Daolio (1995b), precursor de tal abordagem.

A autora e seus colaboradores refletem que, ao idealizar os pressupostos educacionais nesta abordagem, o autor sugere a compreensão das diferenças como modo de expressão cultural e não como aspecto de hierarquização entre os melhores/piores - refletindo acerca das diferenças como identidade do sujeito, abrindo espaço para a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, as pessoas com deficiência e as sem deficiência poderão, convivendo e compartilhando no e do mesmo espaço, compreender que diferente significa apenas "não igual", porém não menos importante, incapazes, desinteressados, não inteligentes, ou menos agentes de suas próprias histórias (Salerno *et al.* 2016, p. 89).

Sinalizando a última abordagem selecionada para este manuscrito, a Saúde Renovada traz elementos da Educação Física vinculados à realização da atividade física para melhoria das condições de saúde e qualidade de vida (Salerno *et al.* 2016). Assim sendo, os segmentos dessa abordagem incluem a incorporação dos conteúdos da Educação Física por parte dos/das estudantes como mecanismo para modificação dos aspectos estruturais relacionados à condição de saúde.

Pensando desta forma, concordamos com Salerno *et al.* (2016) quando postulam que o campo desta abordagem seria de experimentação de uma gama de movimentos para determinar o uso e apropriação daquele que mais chamou a atenção do aluno, evidenciando a possibilidade de pensar tais perspectivas educacionais para as pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais.

Os elementos supracitados buscaram delinear aspectos que permeiam a Educação Física como ciência, trazendo elementos vinculados à trajetória, tendências e abordagens. No que

tange à trajetória, pode-se observar que as diferentes perspectivas influenciaram no papel e no significado da Educação Física no contexto social. Desta forma, podemos observar lacunas para o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência no histórico social da Educação Física, que, no entanto, está sendo modificado na atualidade.

As tendências da Educação Física buscam, no seu processo intrínseco ao contexto social, dialogar com as perspectivas de cada época, evidenciando momentos de possível exclusão das pessoas com deficiência nas práticas corporais.

A partir da tendência popular e as suas ramificações produzidas pelas abordagens de ensino, encontramos na literatura de Salerno *et al.* (2016) subsídios teóricos para afirmar que as abordagens não demonstram de forma clara e específica evidências para inclusão do aluno com deficiência, no entanto abre diálogo para refletir sobre as dinâmicas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de todos e todas discentes dentro de suas potencialidades. Observamos que todas as abordagens trazem possibilidades inclusivas, entretanto por não citarem diretamente a pessoa com deficiência ou o viés inclusivo de cada proposta, tem-se a dependência do/a docente para abarcar a todas as/os estudantes.

Assim sendo, a Educação Física buscou e ainda busca por sua visibilidade e seu significado no âmbito escolar. Oliveira sinaliza isto desde os idos de 1999. O autor indicou que a Educação Física carece de aspectos normativos que a institucionalizam no âmbito escolar. Neste sentido, realizou críticas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmando que, “a ambiguidade da nova lei não garante qualquer possibilidade de permanência da Educação Física nos currículos da escola básica” (Oliveira, 1999, p. 4). Mesmo presente no currículo educacional na atualidade, aspectos ligados a legitimidade da Educação Física no âmbito escolar é discutida por diferentes autores em diversas nuances (Fensterseifer; González, 2013; Correia, 2014; Cruz; Castro, 2017; Kawashima; Moreira, 2020; Furtado; Borges, 2020).

Inserida no currículo brasileiro a Educação Física aparece desde 1985. Suas primeiras inserções e dinâmicas na escola foram marcadas pelos contextos inseridos como já sinalizado neste manuscrito. Na atualidade, conforme o normativo intitulado Base Nacional Curricular (BNCC), a Educação Física se configura componente curricular que apresenta e debate as práticas corporais que possuem códigos sociais e manifestam as expressões dos mais diversos sujeitos. Isso representa, portanto, uma construção cultural não limitada ao espaço, tempo, segmento corporal ou especificidade individual (Brasil, 2017).

Assim sendo, compreende-se que o objetivo da Educação Física escolar deve:

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos

recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

O discurso instaurado no trecho supracitado nos redimensiona a pensar a Educação Física no seu aspecto institucional, contribuindo para reflexão didático-pedagógica vinculada à (re)produção cultural, estabelecidas pelos sujeitos constituintes do ambiente escolar: os alunos e alunas. A significação deste conteúdo está vinculada ao uso e apropriação das práticas corporais inerentes aos contextos socioculturais existentes. Neste sentido, destaca-se a possibilidade de discussão e sistematização de aulas voltadas para a criticidade social, minimização nos processos de exclusão e marginalização dos grupos que a constituem, como exemplo, o grupo de alunos com deficiência.

Simões e Piccolo (2012) articulam o corpo como algo vinculado à transcendência e ao sensível. Na integralidade referente à corporeidade, as autoras se baseiam na ideia de que esta está relacionada a uma atitude ética, de compromisso com o movimento humano, demandando transcendência, aprimoramento individual, conquista do conhecimento e cuidado com o outro. Como fechamento, as autoras sinalizam que tais aspectos dependem de atitudes responsáveis frente ao contexto, implicando contribuir com a formação de um mundo/futuro melhor para um maior quantitativo de pessoas.

Neste sentido, a articulação que busco estabelecer entre os pressupostos de Simões e Piccolo (2016) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) está vinculada à apropriação dos conteúdos da Educação Física por intermédio das experimentações corporais, pelos alunos e alunas com deficiência. Dessa forma, construir e significar a Educação Física, por meio da ruptura de preconceitos voltados a esse público, pode promover o desfrutar do movimento humano dentro de suas potencialidades, algo que é contido na cultura e não se fecha em momentos e movimentos, pois o mecanismo envolvido vai além dos aspectos biológicos, motores e/ou de competição, considerando suas relações com o meio sociocultural para efetivação e legitimação da Educação Física na escola e na participação destes indivíduos na sociedade.

Outrossim, a perspectiva instaurada pela BNCC (Brasil, 2017) gera a convicção da prática para todos. Exercer a possibilidade de todos interagirem, vivenciarem e experimentarem as práticas corporais no contexto escolar difunde a ideia da coletividade e da inclusão. Integralizar e transcender a Educação Física como ciência demanda, assim, de compromisso social.

A formação e a prática do professor de Educação Física estão historicamente centralizadas num processo de práxis pedagógica meramente voltado a saberes disciplinares vinculadas às atividades desportivas, submerso em “conhecimentos conteudista-desportivista” (Neto *et al.* 2020, p. 9). A problemática instaurada diz respeito à concepção enviesada do conteúdo, sem reflexão e abordagem crítica, sustentada pelo senso-comum. Tal proposta não condiz com a realidade do contexto educacional, uma vez que os sujeitos nele inseridos fazem parte de sua “construção e reconstrução dos seus conceitos e determinações frente à sociedade” (Conceição; Krug, 2009, p. 243).

Neste sentido, as concepções atuais da Educação Física se vinculam nas perspectivas inclusivas e críticas, sendo o professor de Educação Física agente inerente para o processo de inclusão, pois lida com um componente curricular flexível, que pode ser adaptado conforme as especificidades de cada sujeito, proporcionando, assim, uma possível participação efetiva de todos (Mazini Filho *et al.* 2009; Neto *et al.* 2020).

Na sua história, a Educação Física brasileira é carregada por estigmas que envolvem a inclusão ou exclusão de corpos considerados inaptos em seu desenvolvimento motor e na performance. Neste sentido, o caráter tradicional não exclui apenas as pessoas com deficiência, mas sim todos os corpos que não atingem uma marca de rendimento, *performance* ou padrão ouro de desenvolvimento e reprodução motora. Tal visão é marcada pela influência eugenista que difundiu, dentro da EF, o pressuposto de uma sociedade forte e com indivíduos mais aptos a viver, com princípios estritamente biológicos (Lima, 2012).

O supracitado perdura por um longo período, perpassando por diferentes concepções, mas com o mesmo pressuposto respaldado no biológico. A partir da década de 1980, com a queda da ditadura militar e o novo período de redemocratização nacional, os ideários de Educação Física construídos até o momento sofrem contestações. As discussões envolvendo Educação Física e Sociedade começam a surgir e passam a difundir aspectos críticos relacionados ao seu papel e a sua dimensão política (Lima, 2012).

É a partir deste aspecto de mudança que podemos compreender a inserção da pessoa com deficiência no contexto da Educação Física escolar. Neste sentido, entende-se a Educação Física que transcende (ou deveria transcender) os ideários motores, podendo estabelecer conexões com a inclusão. As mudanças paradigmáticas influenciaram as relações didáticas pedagógicas e podem nos fazer refletir sobre a atuação profissional nos dias atuais. Ampliando a discussão, é a partir da década de 1990 que os documentos da educação inclusiva incidiram no contexto social.

Em 1994, a Declaração de Salamanca ponderou considerações importantes para inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, abrindo espaço para discussão em todo campo educacional, inclusive na Educação Física. Se as discussões estabelecidas consideravam que a escola deveria mudar a partir dos princípios legislativos para uma educação inclusiva, Freire (2008) pondera também que há necessidade de modificar os valores sociais e culturais dominantes na sociedade.

O processo cultural em que a pessoa com deficiência é inserida na Educação Física é repleto de estigmas e processos de exclusão, como mencionado anteriormente, e estes podem ser acentuados ou atenuados conforme a prática docente. Neste seguimento, a prática pedagógica influencia nos contextos de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, podendo trazer um local de visibilidade ou a reprodução instaurada na perspectiva de colocar este público às linhas de marginalização e exclusão.

A correlação entre as práticas inclusivas na Educação Física e Estudos Culturais preconiza ação, partindo da ideia de que os estudos em cultura se constituem a partir das causas de grupos minoritários, os quais são desafiados nas relações de poder (Neira; Nunes, 2009). Exercer, portanto, uma prática inclusiva é assumir responsabilidade social para com este grupo, que possui dentro da sua história marcos diretos com a exclusão (Silva, 1987).

De modo a sintetizar as discussões estabelecidas neste capítulo, o que buscamos sinalizar diz respeito às condições excludentes da Educação Física ao longo do seu contexto sócio-histórico que por vezes estavam vinculadas às perspectivas biológicas. O avanço social que permeia esta ciência diz respeito aos questionamentos e às possibilidades de inserção ativa da pessoa com deficiência (e não apenas este público) em uma conjuntura que antes mais excluía os corpos que estavam longe de um ideário político-social e dos padrões estabelecidos (Chicon, 2008).

Pensando nesses aspectos, há evidentemente uma hierarquização do corpo, de quem faz e pratica a Educação Física; do conteúdo e das perspectivas excludentes a partir da forma de trabalho. Por mais que as linhas, história da Educação Física e a história desta para pessoas com deficiência não possuam relações diretas e pontuais, se configuram entrelaçadas pelos contextos sociocultural e histórico, no qual as características excludentes aparecem sob efeito das relações de poder/influências existentes em cada contexto.

3 PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

“Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” Freire (1996)

Os capítulos anteriores abordaram aspectos inerentes à pessoa com deficiência dentro do processo histórico caracterizado pela marginalização e exclusão e, na contemporaneidade, pela inclusão. Ainda, foi abordada a Educação Física como ciência e mecanismo favorável para inclusão na escola até chegarmos neste capítulo, no qual compreendemos os/as professores/as como principais agentes do processo de inclusão no âmbito educacional.

Neste sentido, compreendendo o/a professor/a como agente formador/a, mediador/a do processo de ensino-aprendizagem e indivíduo que possui papel fundamental nos pressupostos inclusivos (Freire, 1996), a prática docente de professores e professoras de Educação Física frente às diferenças existentes no âmbito escolar, no intuito de uma Educação Inclusiva, configura-se cerne das discussões deste capítulo.

Vale salientar que o processo inclusivo não se faz a partir do fazer pedagógico de modo isolado, compreendendo outras personagens dentro e fora da escola, outros direitos além dos educacionais, entretanto, em adequação aos nossos objetivos, o foco estará na figura docente.

Salienta-se ainda, que essa decisão se baseia na compreensão da atuação docente que abarca as possibilidades de trabalho com diversos públicos, conteúdos e formas de abordagem, que passa a ser, então, uma pessoa com conhecimento para repensar as formas de ensino para atender à evolução social no âmbito escolar, sem descartar toda a contrariedade e contradição do presente.

De maneira a contextualizar a prática docente em Educação Física inclusiva (EFi), bem como as relações envolvidas neste processo, este capítulo será subdividido em três tópicos, a saber: a) prática docente: conceito e aplicabilidade; b) prática docente em Educação Física inclusiva e suas relações com os Estudos Culturais; c) atitude docente: ação, percepção e dinâmica metodológica frente à inclusão. Os tópicos, portanto, buscam confluir informações para dialogar com os possíveis resultados desta dissertação.

3.1 Prática docente: conceito e aplicabilidade

Dentro dos estudos de prática docente encontramos terminologias-chave que constituem este espaço. A primeira delas é o saber-fazer, descrito como ação profissional docente frente às

dinâmicas que permeiam o ambiente escolar, perpassando diferentes perspectivas e tendo como característica a multifatorialidade (Cruz, 2007). Outra terminologia encontrada se volta às didáticas, compreendidas também como mecanismo de ação docente que colaboram com o processo de inclusão.

Brito, Florêncio e Barboza (2017, p. 3) ponderam, neste sentido, que: “[...] o professor é encarregado de buscar didáticas que visem a interação de todos os alunos, mostrando a eles que é possível todos conviverem juntos apesar das diferenças”. Esta interação pauta-se na perspectiva de acesso educacional a todos a partir das potencialidades individuais difundidas na coletividade, entretanto, ainda carrega em seu discurso a dificuldade histórica de convivência com a diferença. Quando os autores usam “apesar das diferenças”, demonstram a bagagem de uma educação não construída para valorizar as diferenças, mas sim para diminuí-las.

Ciente deste contexto educacional, entendo a prática docente neste manuscrito como qualquer ação docente frente às dinâmicas educacionais, referente ao saber-fazer, relacionado com o saber-actuar em diversas perspectivas; e, no que tange à didática, vinculada à busca de estratégias e metodologias de ensino para compreensão de pressuposto educacional de modo integral, a fim de cumprir com o ofício docente, explanado por Cruz (2007), como função social de assegurar o processo de ensino-aprendizagem, de modo equitativo e qualitativo.

À luz desses fatos, a prática docente, atrelada ao desenvolvimento teórico-prático em sala de aula, demanda fatores intrínsecos e extrínsecos ao âmbito escolar. Neste sentido, aspectos como formação inicial, formação continuada e a vivência no ambiente escolar podem favorecer a efetiva prática docente (Luna, 2021; Menezes; Aroeira, 2021; Pereira; Nogueira, 2021). Caracterizada também pela subjetividade do professor, a prática docente pode se configurar importante mecanismo para minimizar as tensões e estigmatizações envolvidas no processo de produção cultural e de conhecimento, advindas das diferenças existentes no âmbito social, que, conseqüentemente, são refletidas no interior da escola.

Neste sentido, as relações de diferenças presentes no âmbito escolar demandam estratégias educacionais a fim de atingir o maior quantitativo de discentes, com enfoque na subjetividade do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, requerem aspectos didático-pedagógicos que permitam que cada educando, sem distinção de sexo, raça, gênero e condição de deficiência, na sua individualidade, participe de forma ativa, dinâmica e consciente do processo educacional e das aulas, convivendo com as diferenças (Brito; Florêncio; Barboza, 2017). Dessa forma, os pilares constituintes do sistema escolar, sendo o/a professor/a, o/a aluno/a, a escola (ampliando aos demais profissionais da gestão, segurança, manutenção e

alimentação) e a sociedade, podem ser (re)modificados ou (res)significados à medida que as manifestações culturais são difundidas na coletividade.

Com base nas prerrogativas, a Educação da pós-contemporaneidade tende a ser demarcada por processos formativos inclusivos, já que “as sociedades são, por mais homogêneas que tentem aparentar, multiculturais em sua essência” (Silva; Pedro; Jesus, 2017, p. 2) e apresentam diferenças nos mais diversos contextos que a constituem.

A prática docente e os aspectos didático-pedagógicos vinculados à Educação Física configuram-se campo de estudo de diferentes autores nas suas diversas vertentes, ultrapassando os aspectos restritos à motricidade humana (Daolio, 2016; Barbosa-Rinaldi, 2008; Santos; Fernandes; Ferreira, 2018; Silvano; Silva; Silva, 2018; Paixão; Ribeiro, 2020).

Sob a ótica escolar, configura-se componente curricular obrigatório inerente à Educação Básica com respaldo normativo da Base Nacional Comum Curricular. Seu eixo principal de discussão refere-se à apropriação e reflexão crítica das práticas corporais da cultura corporal do movimento diante seus fundamentos. O componente curricular citado perpassou pormomentos que constituíram sua história e a sua dinamicidade no ambiente escolar (Santos; Fernandes; Ferreira, 2018), como delineado no segundo capítulo desta dissertação.

Nestas perspectivas, inserem-se as possibilidades de (re)produção cultural frente aos saberes educacionais do componente curricular em questão. Na atualidade, a expressão “currículo cultural” da Educação Física vem sendo abordada por meio de autores/as que se debruçam a discutir sobre as dinâmicas sociais que influenciam os contextos práticos e teóricos, abordando relações que fortalecem a ideia da cultura, da subjetividade e das diferenças como mecanismos inerentes aos processos formativos (Neira; Nunes, 2006; Neves; Neira, 2020).

Nesta lógica de raciocínio, tem-se a ideia de que as perspectivas iniciais pós-críticas da Educação Física buscam a formação de sujeitos em sua integralidade, a partir das demandas atuais do sistema educacional com ênfase na formação de “[...] sujeitos solidários, sensíveis às diversas condições de diferença, sujeitos críticos, capazes de questionar determinadas relações de poder, que produzem e sustentam desigualdades, preconceito e exclusão” (Bonetto; Vieira, 2021, p. 9).

Quanto à sua aplicabilidade, a prática docente é composta por diferentes perspectivas que perpassam a formação acadêmica e pessoal. No que tange aos aspectos da formação acadêmica, esta pode gerar adoção de uma abordagem específica da Educação Física, influenciando na (re)produção metodológica e prática nas aulas. Neste sentido, pode-se

compreender que a aplicabilidade das aulas de Educação Física dentro da prática docente está vinculada a ação do professor no que tange ao modo de aplicação do conteúdo.

Em decorrência de ser uma ciência ancorada nos pressupostos da saúde e do rendimento, observa-se diferentes formas de aplicar um conteúdo intrínseco à EF, o que será detalhado ao decorrer deste manuscrito. Outrossim, é válido salientar que o modo docente de tratar as dinâmicas educacionais e suas atitudes podem refletir no processo de inclusão, e consequentemente refletir para construção de uma sociedade mais inclusiva, ressignificando o ambiente no qual está inserido buscando justiça social, um dos aspectos difundidos nos Estudos Culturais o que será discutido no tópico a seguir.

3.2 Prática docente em Educação Física inclusiva e suas relações com os Estudos Culturais

No campo da Educação Física inclusiva, difundida em ideias que partem dos Estudos Culturais como ciência que problematiza os aspectos de estigmatização e tensão frente ao diferente, existe uma lacuna investigativa para aprimoramento dos aspectos inerentes à prática docente. Neste sentido, objetiva-se nesse tópico articular os pressupostos teóricos da EFi ancorados nas perspectivas dos Estudos Culturais, no que tange a prática profissional relacionada aos alunos com deficiência.

O conceito de cultura implica, num campo complexo e polissêmico, num território contestado, suscitando/ocasionando disputas de poder e luta pela significação (Hall, 1997; Neira; Nunes, 2009; Marani; Bitencourt; Sborquia, 2020). A implicação do termo cultura para a Educação Física, como discorrido por Daolio (2016), diz respeito à imersão e a influência das Ciências Humanas e Sociais no contexto da Educação Física, a partir do rompimento com os aspectos naturalistas, compreendendo o ser humano como ser cultural. Neste sentido, para tal, o referido autor se debruça a compreender e realizar uma dinâmica constante entre os conceitos diversos que envolvem o termo cultura.

Sobressaindo a complexidade existente em torno do termo cultura, adota-se e entende-se cultura neste manuscrito como sinalizado pelo próprio Daolio (2016, p. 61)

[...] processo pelo qual os seres humanos dão sentido às suas ações, por meio de manipulações simbólicas próprias da atividade humana. [...] processo tanto privado quanto público, singular e plural, objetivo e subjetivo, universal e local. Qualquer ação humana está imersa no plano da cultura, impregnada por sentidos e significados – conscientes ou inconscientes – dados a essa ação pelos sujeitos.

Ancorados nas perspectivas de Hall (2006) e Marani, Bittencourt e Sborquia (2020), compreendemos a influência dos Estudos Culturais na Educação Física, pautada nas relações vinculadas a subjetividades e identidades, advindas dos mais diversos marcadores sociais de diferença. Articular a temática com os Estudos Culturais significa evidenciar e correlacionar a prática docente voltada para um público que está distante das discussões de visibilidade no meio social e acadêmico, conforme exposto por Capellini (2021).

Neira e Nunes (2011) preconizam, em seu manuscrito, reflexões acerca da possível inserção da Educação Física com base teórica dos Estudos Culturais. A alusão e a tradução feita entre os referenciais teóricos fortalecem os pressupostos educacionais inclusivos. Conforme os autores:

[...] sob influências dos movimentos de certos grupos sociais que lutam pela valorização da sua leitura de mundo, contrapondo-se às barreiras que impedem o acesso dos desprivilegiados a uma sociedade democrática, os EC defendem uma educação em que as pessoas comuns, os representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados. O projeto dos EC é possibilitar aos grupos em desvantagem uma participação equitativa, mesmo em uma cultura aonde (sic) quem determina a moda, bom gosto, comportamento, moral, conhecimento e linguagem, encarna um pensamento elitista que segrega as pessoas (Neira; Nunes, 2011, p. 673-674).

Neste segmento, os Estudos Culturais se tornam mecanismos importantes para a incorporação de práticas inclusivas, baseadas no critério de potencialidade. No cerne das discussões que envolvem Educação Física, cultura e inclusão, observa-se uma gama de aspectos relacionados que constituem os argumentos expostos. Nesta linha de raciocínio, propõe-se uma Educação Física para além do discurso biológico e constituída no aspecto motor. Tem-se a Educação Física como elemento que faz parte da cultura humana, sendo o ser humano um ser de cultura.

Em outras palavras, pode-se dizer e compreender a Educação Física como prática corporal que decorre e se respalda em diversos valores constituintes dos modos da cultura corporal popular e suas manifestações (Daolio, 1996; 2016). Neste paradigma, tais pressupostos, articulados com o rompimento do viés biológico, abrem portas para o diálogo e possibilidades de discussão no campo dos Estudos Culturais, nos meios da pluralidade, da cultura e das diferenças. As percepções instauradas se respaldam na dinâmica das diferenças compreendendo cada aluno/a como ser individual.

A Educação Física cultural se configura importante ponto de discussão no que tange às desigualdades, diferenças e alteridades, bem como das análises críticas frente ao engajamento político e social para minimização e superação das problemáticas inseridas no contexto educacional (Neira; Nunes, 2009). Nesse sentido, as hipóteses iniciais se pautam numa pedagogia vinculada à diferença e alteridade, debruçando-se a entender, questionar e (re)pensar as estruturas da Educação Física no ambiente escolar relacionada aos aspectos da cultura, tendo em vista, a ideia de que a cultura se configura mecanismo comum a todos, sendo que “toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados” (Williams, 2015, p. 5).

A partir das análises acima apresentadas, podemos compreender a Educação Física como ciência integral, abrangendo de modo crítico as relações de tensão a partir das práticas corporais, que podem se pautar no rompimento do processo de despersonalização discente. Em outras palavras, deve-se considerar o discente como agente central do processo de ensino-aprendizagem e indivíduo que carrega aspectos culturais e de conhecimento construídos advindos de uma sociedade composta de diferentes processos de estigmatização e ações preconceituosas, relacionadas ao corpo e à deficiência. Isso não significa desconsiderar a função relevante de docentes no processo de mediação do conhecimento, mas significa dar destaque à participação efetiva do discente em seu processo de desenvolvimento.

A compreensão da existência do diferente e dos pontos de marginalização e exclusão que podem ocorrer (ou que ocorrem, de fato), tornam-se fatores primordiais para análise e discussão dos discursos relacionados aos aspectos inclusivos, implicando na participação dos discentes, construindo aspectos sociais e identidades. Tal aspecto pode ser fortalecido nos pressupostos de Kellner (2001, p. 11), quando este evidencia que “a cultura, em seu sentido mais amplo, é uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades”. Assim, encontra-se correlacionado aos aspectos do engajamento social frente ao processo de inclusão possibilitando percepções que ultrapassam os aspectos de subalternização possibilitando alusão às premissas de Spivak (2010) sobre subalternidade.

Neste sentido, a influência dos Estudos Culturais sobre a Educação Física recai na possibilidade de (re)significação dos aspectos culturais, da individualidade, de eixos norteadores para prática docente baseada nas diferenças e alteridades, da compreensão de pontos de tensionamento, exercendo papel político frente a transformação social (Marani; Bitencourt; Sborquia, 2020), por intermédio das práticas corporais e possibilitando “[...] ao

Outro, ao diferente, a oportunidade para construir sua própria representação na cultura e divulgá-la” (Neira; Nunes, 2011, p. 681). Vale sinalizar que, neste manuscrito, utiliza-se do conhecimento docente e da sua prática pedagógica como possíveis mecanismos que buscam romper com os processos hegemônicos presentes em nossa sociedade, sendo tal aspecto subjacente aos Estudos Culturais.

Nota-se que a prática pedagógica torna-se uma possibilidade de diferentes áreas e propostas práticas a fim de fomentar, viabilizar e executar o processo inclusivo efetivo e não apenas em seu viés legal e utópico. A acessibilidade atitudinal se condiciona, assim, à atuação docente que, diante de um quadro cheio de possibilidades, define-se por escolhas pessoais que são influenciadas pela legislação, pela formação profissional inicial e continuada, experiências vividas, entre outros elementos.

É interessante expor que a partir da articulação da Educação Física com os estudos pós-modernos, pode-se atuar e ensinar reconhecendo e valorizando as identidades existentes no contexto social, pois se compreendem as práticas corporais inerentes à Educação Física como textos culturais nos quais os significados são produtos dos tensionamentos envolvendo os mais diversos grupos sociais (Neira; Nunes, 2008; Neira; Gramorelli, 2017; Marani; Bitencourt; Snorquia, 2020). Pode-se dizer que a problematização dos Estudos Culturais e Educação Física “emerge da necessidade de pensar a diversidade e pluralidade cultural” (Marani; Bitencourt; Sborquia, 2020, p. 19), ponto determinante para prática docente inclusiva.

A literatura visitada evidencia importantes percepções frente ao processo de ensino-aprendizagem, influenciado a partir do dinamismo cultural e do multiculturalismo crítico envolvido na sociedade. Os caminhos percorridos nos levam à compreensão dos Estudos Culturais dentro da Educação Física, possibilitando articulação entre teoria e prática, difundindo a ideia de uma educação qualitativa, equitativa, crítica e democrática, tendo como agentes indivíduos que se configuram nas linhas de marginalização e exclusão, dentro de um processo histórico de subalternização.

Ainda, as reflexões aqui instauradas podem colaborar para compreensão da importância dos Estudos Culturais na Educação Física a fim de romper com processos de exclusão, proporcionando construção do conhecimento de maneira crítica e democrática a todos e todas, em especial, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e/ou superdotação, grupo minoritário que busca ao longo de sua história participar de forma ativa e dinâmica nos pressupostos educacionais e sociais, enfrentando as mais diversas formas de exclusão e marginalização.

A partir dos supracitados, compreendemos que a prática docente se vincula a diferentes fatores e segmentos. Dentre tais, nos propomos a discutir e delinear no próximo tópico sobre os aspectos atitudinais da prática docente vinculadas à Educação Física inclusiva.

3.3 Atitude docente: ação, percepção e dinâmica metodológica frente à inclusão

A partir da defesa da educação como direito fundamental a todos/todas e das novas perspectivas sociais, surge no campo da Educação Física (EF) um eixo de discussão frente à EFi (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Neto *et al.* 2020). A EFi compõe proposta investigativa de diferentes autores e autoras, os/as quais se comprometem a estudar a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e das práticas corporais (Aguiar; Duarte, 2005; Martins, 2014; Carvalho; Araújo, 2018; Schliemann; Alves; Duarte, 2020). Compreende-se, portanto, que a diversidade está “relacionada à pluralidade, a diferença, a variedade humana” (Lopes; Miguel, 2021, P. 136), sendo o objetivo central da EFi proporcionar a todos os/as discentes vivência e apropriação efetiva nas/das práticas corporais, o que inclui os/as alunos/as com deficiência.

Tal proposta está relacionada à compreensão de que os/as discentes são únicos/as frente ao processo de ensino-aprendizagem, demandam de relações interpessoais e coletivas para efetiva participação nas aulas e possuem “[...] diferentes capacidades e diferentes realidades culturais” (Lopes; Miguel, 2021, p. 137). Num caminho similar, Góya (2021, p. 362) afirma que, “saber compartilhar uma quadra com jovens atletas de diferentes origens, credos, raças e habilidades físicas nas quais eles serão estimulados e exigidos da mesma forma proporciona uma experiência de aprendizado inestimável”. Tal perspectiva difunde a ideia da interação. As dinâmicas da interação se configuram ponto central para inclusão de alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física, pois a partir dela que se conhece o outro, independentemente de quem seja esse outro (Santos *et al.* 2020; Miyashiro; Salerno, 2021).

A Educação Inclusiva vem sendo debatida e compreendida, na sua esfera integral, como possibilidade que transcende os aspectos restritos à condição do/da aluno/a com deficiência, respaldando-se na democratização das oportunidades escolares a todos os/as discentes (Nunes; Saia; Tavares, 2015; Franco; Gomes, 2020). Por anos a Educação Inclusiva foi vista como mecanismo inovador vinculado à Educação Especial, e que, ao passar por transformações ao longo do tempo, expandiu-se no contexto educativo a fim de propiciar a todos/as discentes acesso à educação de qualidade (Sánchez, 2005).

Cientes da dimensão e amplitude do termo inclusão, ancoramo-nos na perspectiva de Doukeridou *et al.* (2011), os quais compreendem a inclusão como ação de educação voltada à

peessoa com deficiência nas suas diferentes especificidades no sistema regular de ensino. Ainda conforme os autores, tal perspectiva leva em consideração o sucesso educacional no sentido de incorporação dos pressupostos educacionais, entendidos como a apropriação e a vivência real das práticas corporais intrínsecas à Educação Física por parte destes alunos, ou seja, não apenas estar dentro da aula, mas estar participante efetivamente das propostas.

Ancorados também na perspectiva de Mendes (2017, p. 66) com base no aporte teórico de Gonçalves e Jesus (2009), a inclusão, no contexto escolar, relaciona-se ao amplo contexto estabelecido a partir de “ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola”. Ainda, conforme Cruz e Tassa (2014, p. 878) que a “inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendiz”.

Vista como binômio no aspecto educacional, a relação que permeia a educação e inclusão escolar vem sendo debatida na atualidade (Barbosa; Bezerra, 2021). Inserida neste contexto, a atitude docente frente ao processo de inclusão se destaca dentre temas de investigação sobre o processo inclusivo. Ao pensar no conceito e nas implicações do termo atitude, compreende-se este como aptidão ou predisposição para aceitar ou evitar algo (Doulkeridou *et al.* 2011), tornando-se uma atitude favorável ou desfavorável a algo ou alguém.

Neste sentido, o referido termo reflete aspectos que compõem uma série de afirmações e informações que resultam na compreensão de que as atitudes dos professores podem ou não favorecer a inclusão escolar. Conforme Fishbein (1967), contextualizado por Palla e Mauerberde-Castro (2004, p. 26) características como “crenças, intenções, sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos e tendências a agir por conta de experiências passadas” podem influenciar nas atitudes positivas/negativas de professores e professoras para o processo de inclusão.

Omote *et al.* (2005) sinalizam que os professores se configuram como mecanismo influenciador na comunidade escolar. Neste sentido, os autores, ao citarem Hastings e Oakford (2003) e Jobe, Rust e Brissie (1996), ponderam que a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, realizada de maneira administrativa, não assegura que estes indivíduos estejam incluídos no cotidiano escolar de modo integral.

Neste sentido, conforme Greguol, Malagodi e Carraro (2018), tem-se o/a professor/a como agente inerente que, a partir de suas atitudes, pode colaborar de forma significativa no processo de inclusão ou exclusão escolar. A autora e os autores argumentam que as atitudes

positivas podem influenciar diretamente numa abordagem facilitadora referente à inclusão, repercutindo não somente na aula, mas no âmbito escolar como um todo, transcendendo o discurso para outros/as discentes e comunidade escolar.

O manuscrito produzido por Palla e Mauerber-de-Castro (2004) nos sinaliza que as atitudes desfavoráveis de docentes, relacionadas à pessoa com deficiência, podem influenciar nos aspectos referentes ao conteúdo, motivação, habilidade e pertencimento deste/desta aluno/a com deficiência ao ambiente escolar, aspectos tais que se configuram constituintes do processo de ensino-aprendizagem, bem como à inclusão. Em outras palavras, atitudes desfavoráveis colaboram de forma negativa para o processo inclusivo e de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência. Em contrapartida, as autoras fortalecem os expostos relativos a atitudes positivas alegando que, “atitudes positivas de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência são necessárias para o sucesso de qualquer programa onde estes sejam participantes” (Palla; Mauerberg-de-Castro, 2004, p. 26).

Ao abordar especificamente os aspectos da atitude docente frente à inclusão escolar nas aulas de Educação Física, alguns autores reponderam que a inclusão dos alunos com deficiência se configura como desafio para inúmeros professores (Palla; Mauerberg-de-Castro, 2004; Fiorini; Manzini, 2014; Greguol; Mallagodi; Carraro, 2018).

O eixo principal de discussão estabelecido pelos autores e autoras é em torno da formação profissional (a qual não oferece subsídio concreto para prática docente com a pessoa com deficiência) e do apoio pedagógico escolar, o qual também apresenta problemáticas intrínsecas no processo, apresentando, assim, percepções contraditórias entre discurso e prática profissional (Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Ao abordar as concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física, numa revisão de literatura nacional, Gutierrez-Filho e colaboradores (2011) delimitam três eixos de discussão inerentes ao trabalho docente. O primeiro deles se vincula à formação acadêmica e à percepção docente sobre competência para o trabalho com a pessoa com deficiência. Existe, neste segmento, uma carência na formação acadêmica, bem como uma percepção de não-competência para atuação. O segundo está vinculado à questão administrativa da escola, havendo uma diferença de opiniões entre professores do ensino público e privado. No entanto, os dados do estudo não apresentam discussões profundas acerca disto. O último eixo dialoga entre o tempo de experiência e o gênero, evidenciando que docentes mulheres, com experiência prévia no trabalho com a pessoa com deficiência, possuem atitudes mais favoráveis.

Um estudo que analisou as crenças, atitudes, opiniões e comportamentos de professores de Educação Física frente à inclusão escolar na literatura internacional identificou elementos inerentes ao processo de inclusão. De modo geral, a partir das análises do estudo, os docentes de Educação Física ponderaram elementos relacionados à: experiências práticas com a pessoa com deficiência, conhecimento sobre o assunto, bem como formação continuada, tendo em vista que, numa relação dinâmica, docentes com atitudes menos favoráveis à inclusão são os mesmos que não possuem ou possuem pouca formação para atuação com a pessoa com deficiência (Gutierrez-Filho *et al.*, 2012). Isso foi observado por Salerno (2014) quando investigou discentes finalizando os cursos de graduação, que indicaram a relevância da interação e a convivência com o público com deficiência em diferentes contextos, para prática profissional.

Além disso, diferentes fatores são compreendidos para uma atitude positiva ou negativa frente ao processo de inclusão. Alguns estudos argumentam que a intensidade de apoio exigido pela pessoa com deficiência está ligada intimamente ao nível de ação docente para inclusão. Neste sentido, quanto maior o nível de apoio necessário a ser ofertado para a pessoa com deficiência menores são as perspectivas e atitudes docentes favoráveis para o processo de inclusão (Gutierrez-Filho *et al.* 2012; Greguol; Malagodi; Carraro, 2018; Fiorini; Manzini, 2015; 2016; Hodge *et al.* 2017).

Martins (2014) pondera que ambientes inclusivos necessitam de uma mudança de atitude docente frente à comunidade educativa. Ou melhor, ambientes inclusivos necessitam de posicionamentos/atitudes de professores favoráveis ao trato do aluno com deficiência. Neste sentido, atitudes que excluem e segregam os alunos com deficiência, colocando-os na linha de marginalização e em lugares inferiores e subalternizados, devem ser repensadas pelos profissionais da educação, em especial pelos professores de Educação Física, a fim de romper com os paradigmas de estigmatização dos corpos-outros, que por vezes são questionados e colocados a prova numa disciplina/ciência que possui resquícios histórico-culturais na eficiência motora, mas que na atualidade é entremeada por novas práticas pedagógicas.

Sintetizando os aspectos acima, a atitude docente frente ao aluno com deficiência nas aulas de Educação Física pode influenciar a adesão e aderência deste no contexto educacional. Além disso, a partir de uma atitude docente favorável à inclusão, os indicadores de uma educação integral, equitativa e inclusiva tem maior probabilidade de serem atingidos. Neste ínterim, a possibilidade de alunos com deficiência incorporarem e se apropriarem das práticas corporais que compõem a Educação Física podem se tornar exponencialmente maiores.

Neste sentido, entenderemos a práxis como a articulação dos aspectos teóricos vinculados às diferentes formas de aplicação de um conteúdo e a maneira de lidar com as relações de diferenças e alteridades que compõem o campo da sala de aula, pois a educação no viés inclusivo, vinculada às relações atitudinais, configura-se desafio aos professores de Educação Física (Oliveira, 2020; Morais; Campos, 2021).

Mesmo que alguns aspectos que constituem a prática docente em Educação Física inclusiva possam ser evidenciados na literatura acadêmica (Costa; Kirakosyan; Seabra-Junior, 2016; Braz, 2017; Amorim; Gonçalves; Grillo, 2020; Acosta, 2022), o campo de análise em questão ainda possui lacunas investigativas (Carvalho, 2018).

No entanto, a atuação profissional docente frente à inclusão, incorpora-se a partir do diálogo das dimensões teoria e prática. Neste sentido, a questão instaurada que permeia essa análise diz respeito à codificação e tradução das pesquisas acadêmicas as quais delineiam a prática docente de forma coadjuvante.

Exemplificando o descrito, o trabalho de Duarte e Gomes (2022), por exemplo, analisa as estratégias comunicativas docentes frente a alunos com surdez. Neste sentido, a prática docente volta-se ao mecanismo didático-pedagógico vinculado à comunicação. As principais ações docentes, portanto, se fazem no eixo de diálogo e como mencionado pelos autores, se limitam e não favorecem o processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva (Duarte; Gomes, 2022).

Cunha (2015) ao analisar as características das ações pedagógicas docentes no viés inclusivo de professores que possuem alunos com deficiência sensorial, física e/ou intelectual, sinalizou a partir dos dados que o discurso inclusivo, por diversas vezes, se fez incoerente com as ações pedagógicas.

A dinamicidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem deve ser considerada para a construção da prática pedagógica. Neste sentido, Costa, Moreira e Seabra-Júnior (2015) elaboraram um estudo que pretendeu contribuir para a ampliação da atuação docente frente ao processo de inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade. O manuscrito em questão sugeriu que a estruturação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos podem ser possíveis mecanismos que fortalecem a ação docente inclusiva.

Mesmo não abordando como objeto direto de estudo a prática docente no viés inclusivo, Coelho-Filho (2015) sinalizou a manutenção de barreiras para inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar. Em contrapartida, o autor problematiza tais aspectos, fortalecendo a perspectiva de que a prática pedagógica, ou seja, a atuação docente a partir de

metodologias inclusivas pode contribuir e consolidar a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no sistema regular de ensino.

Em caminho similar, Carvalho *et al.* (2017) ponderam que as estratégias de ensino empregadas pelo professor podem se configurar como mecanismo importante para aulas inclusivas. No contexto específico do trabalho, as autoras e autor sinalizam que a utilização de uma “atividade que estimule o respeito e a cooperação, ainda que competitiva, auxilia na construção de relações afetuosas, superação das dificuldades e aceitação das diferenças” (Carvalho *et al.* 2017, p. 154). Neste sentido, a prática docente está vinculada ao dinamismo escolar, o qual envolve diferentes aspectos que constituem o processo de inclusão. Ou seja, não se trata de neutralizar conflitos, competição, vitória ou derrota, trata-se de conduzir as aulas e construir um ambiente no qual se compreenda e se aprenda sobre esses pontos, para que as competições e os movimentos façam sentido para os estudantes.

Brito, Florencio e Barboza (2017) ponderam que o/a professor/a, como agente inerente ao processo de ensino-aprendizagem, tem como proposição buscar didáticas que influenciem na participação de todos os alunos, como mencionado anteriormente neste trabalho. Neste sentido, a prática docente aparece como didática diante a sua própria atuação. Em outras palavras, a ação do professor nas aulas é influenciada pelo contexto e dentro deste próprio contexto que os professores e professoras de Educação Física devem pensar, construir e (re)significar a sua prática.

Perpassando também pela Educação Física inclusiva, mas não se adentrando de fato na prática pedagógica, Ramos *et al.* 2015 objetivaram descrever a percepção docente a respeito do ensino inclusivo e sinalizaram que práticas pedagógicas equivocadas influenciam de maneira negativa no processo de inclusão. Ainda, o trabalho evidenciou a existência de dificuldades externas à responsabilidade docente como materiais adequados, espaço físico acessível, colaboração da família, ausência de professores de apoio e falta de orientação sobre a temática.

Diretamente relacionada à prática docente, trouxeram elementos dificultadores sobre a formação inicial deficitária para o trabalho inclusivo, características dos discentes a partir das limitações impostas pela condição de deficiência e dificuldade de mediação para facilitar a interação social entre alunos com e sem deficiência. Como forma de superar as dificuldades, os participantes do estudo relataram buscar o viés lúdico do tema de jogos e brincadeiras, objetivando a participação de todas e todos para ampliação das experiências, tendo como base o diálogo, orientação e explanação dos objetivos das atividades.

Em trabalho que objetivou entender a prática pedagógica do professor de Educação Física atuante em classes inclusivas, ou seja, professores e professoras que atuam com alunos com deficiência matriculados no sistema comum de ensino, Amorim, Gonçalves e Grillo (2020) articulam elementos do trabalho docente no aspecto inclusivo. Os achados do manuscrito evidenciam que os docentes, no intuito de uma Educação Física inclusiva, tendem a adaptar as aulas desde seu planejamento até a aplicação prática. Tal adaptação estende-se especificamente às metodologias de ensino, conforme sinalizado pelos autores.

No que se refere às ações docentes vinculadas às estratégias de ensino, o manuscrito de Ferreira (2016) evidenciou que o trabalho colaborativo se mostra eficaz em aspectos participativos, o que pode influenciar positivamente no processo de inclusão, tendo em vista que existe uma relação mais dinâmica e produtiva entre os discentes.

A critério da conceituação, o trabalho colaborativo é “um trabalho conjunto associado aos conceitos de autonomia profissional e institucional” (Ferreira, 2016, p. 47). Conforme ponderam Pinto e Leite (2014, p. 146), o trabalho colaborativo incorpora-se no ambiente escolar com objetivo de que “sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns”.

Freitas, Sales e Missias-Moreira (2016), ao analisarem a percepção discente de alunos com deficiência visual em relação à participação destes nas aulas de Educação Física, ponderam a partir dos achados que o trabalho docente é elemento essencial para inclusão de alunos/as com deficiência. Neste estudo, os sujeitos analisados declararam não participar das aulas de Educação Física, alegando que os docentes dentro de sua prática profissional não adaptavam as aulas às realidades do contexto, o que deixa uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem. Podemos observar, a partir deste estudo, que a prática docente se configura cerne do processo educacional possibilitando ou não o sentimento de inclusão, o que também foi exposto na produção de Alonso *et al.* (2020).

Gualbeto (2019) articulou que, dentro do processo inclusivo, as atitudes docentes favoráveis à inclusão de modo isolado não garantem uma educação inclusiva. Com base em Omote *et al.* (2005), tal dimensão sinalizada anteriormente configura uma das partes do processo que fortalecem a inclusão. O autor amplia a discussão dizendo que:

[...] os professores necessitam de suporte de várias ordens para desenvolver suas atividades adequadas em sala de aulas inclusivas, tais como: materiais instrucionais apropriados e apoio de pessoal especializado; uma política claramente estabelecida e compromisso dos gestores para lidar com situações

especiais que requeiram medidas particulares como treinamento e supervisão contínua, ampliação no tempo para planejamento de atividades ou redução no tamanho da classe; necessitam de suporte e auxílio de todo o ambiente escolar para ousar e poder experimentar, com ética e responsabilidade, práticas pedagógicas inovadoras em busca de experiências educacionais capazes de promover a inclusão educacional (Omote *et al.* 2005, p. 394).

Os argumentos apresentados vão de acordo com o entendimento de Zabala (1998). Conforme o autor, existe essa relação dinâmica que implica diretamente na prática docente. Santos (2019), num estudo sobre prática docente, pontuou que dentre as dimensões inclusivas, as adaptações pedagógicas se apresentam no contexto da pesquisa como um dos aspectos indispensáveis para englobar e incluir os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Santos (2019), em sua dissertação, cujo objetivo geral era compreender a contribuição das práticas pedagógicas para inclusão de aluno/a com deficiência, conclui que as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas nos mostram possibilidades para efetivação da inclusão.

A prática docente, a partir dos argumentos aqui expostos, aparece e perpassa diferentes contextos. Sem intuito de esgotar as proposições que envolvam a prática docente, nos propomos a delinear aspectos importantes para a execução desta dissertação. Ponderamos, portanto, que a prática docente deve ser observada com cautela e deve também passar por autoavaliações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, no que tange à inclusão. Isso representa a análise do contexto escolar em que o/a docente está inserido (comunidade, acessibilidade, materiais, gestão), na sua formação inicial e continuada, na sua atitude frente a inclusão de pessoas com deficiência, na sua compreensão sobre a Educação Física escolar e suas abordagens, sendo o conjunto influenciador da prática docente.

4 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O ASPECTO METODOLÓGICO E AS TRILHAS PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2007, p. 16).

As inquietações pertinentes ao campo científico no que diz respeito à Educação Física inclusiva nascem das demandas sociais contemporâneas que são demarcadas pelo processo de ressignificação e crítica aos aspectos segregacionistas que permaneceram no contexto social por muitos anos. Com os avanços neste segmento, pesquisar e questionar a realidade instaurada torna-se primordial para difundir o conhecimento, estabelecer parâmetros e verificar o nível de influência para o desenvolvimento social, em nosso caso, socioeducacional.

Conforme Demo (2006, p. 42-43), a pesquisa como:

princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Em complemento ao exposto, Silveira e Córdova (2009, p. 33) ponderam que a pesquisa é a “atividade nuclear da ciência”, possibilitando aproximação, articulação e um entendimento de certa realidade. Neste sentido, propusemo-nos a analisar a prática docente na Educação Física escolar em sua perspectiva inclusiva. Para atingir tal objetivo foi necessário compreender as características inerentes à pesquisa, à subjetividade do processo de trabalho docente e caminhar metodicamente a fim de evidenciar aspectos que compõem o objeto questionado.

Articulando tais hipóteses, cabe aos indivíduos sociais utilizar a sua racionalidade e “propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo,

compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo” (Koche, 2011, p. 29). São nestas proposições que a pesquisa se faz evidente e que o método se configura como caminho a ser percorrido no cotidiano da pesquisa. É a constituição de diferentes mecanismos que nos levam a refletir sobre determinado objeto, os quais envolvem procedimentos e regras para produção de conhecimento dentro de sua verdade.

Conforme as postulações de Marconi e Lakatos (2005, p. 83), o método é “o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido [...]”. Corroborando com tais citados, Prodanov e Freitas (2013, p. 24) ponderam que:

[...] partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento.

Neste sentido, o caminho escolhido e as formulações teórico-metodológicas deste trabalho não pretendem esgotar e finalizar a discussão frente à inclusão nas aulas de Educação Física a partir da prática docente, mas sim dialogar com os fatos atuais em um determinado contexto sociorregional, em uma determinada realidade conforme as perspectivas de Barros e Lehfeld (1991) sobre pesquisa, a fim de contribuir com a lacuna do conhecimento percebida na área. Para isto, seguimos o delineamento metodológico descrito a seguir.

Salienta-se que a presente pesquisa faz parte do projeto intitulado “Desenvolvimento profissional docente e relações com a Pedagogia Cultural e a Educação Física em sua perspectiva inclusiva” e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob protocolo de número 52438321.30000.0021.

4.1 Tipo de pesquisa

O presente manuscrito configura-se como pesquisa qualitativa. A pesquisa de cunho qualitativo parte do pressuposto que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (Godoy, 1995, p. 21). Neste sentido está ligada ao processo subjetivo, pois entende a partir de suas bases epistemológicas que a realidade é individual e multifacetada, construída diferentemente entre os indivíduos (Chueke; Lima, 2012).

Neste ínterim, há uma relação dialógica entre pesquisador e sujeito pesquisado (Chueke; Lima, 2012), buscando “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira;

Córdova, 2009, p. 34). Minayo (2007) compreende que este tipo de perspectiva busca responder características específicas e pertinentes de cada objeto estudado. Segundo a autora:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2007, p. 21-22).

Ainda conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa possui ciclos inerentes ao seu processo. O primeiro ciclo diz respeito a fase exploratória a qual o sujeito-pesquisador se debruça a compreender seu objeto de estudo e estabelecer os critérios de desenvolvimento do seu trabalho; o segundo ciclo caracteriza-se pelo trabalho de campo, parte importante no tocante de desenvolvimento da pesquisa, pois, “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria” (Minayo, 2007, p. 26); e por fim o terceiro ciclo sintetizado como a parte de análise dos dados obtidos no ciclo anterior.

Sendo assim:

a pesquisa qualitativa centraliza-se na linguagem e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar. O desafio para o(a) pesquisador(a) repousa na obtenção de interpretações plausíveis no universo de narrações. Imersa nesse contexto, a pesquisa qualitativa busca a aceitação do pluralismo das formas de relatos, em um tempo de transição de paradigmas na ciência, o dominante e o emergente [...] (Sousa; Santos, 2020, p. 1397).

Dentre as principais características da pesquisa qualitativa, sinalizamos o contextualizado por Silveira e Córdova (2009, p. 34), as quais se configuram pela:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (grifo das autoras).

A partir da literatura de Fonseca (2002, p. 21), os principais aspectos que constituem a pesquisa qualitativa são em síntese: “maior enfoque principal na interpretação do objeto; importância do contexto do objeto pesquisado; maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados; a variedade de fonte de dados”, entre outros.

Neste sentido, Polit, Beck e Hungler (2004), contextualizado por Silveira e Córdova (2009), consideram que o método qualitativo de pesquisa se constitui a partir da busca pela compreensão da totalidade do fenômeno analisado, em detrimento das dinâmicas e conceitos específicos; busca captar o contexto da pesquisa em sua integralidade; tem como premissa os aspectos da subjetividade como meio de compreender e interpretar as experiências e possui mecanismo de análise sistematizado a partir das narrativas instauradas.

Com base nas prerrogativas de Sousa e Santos (2020), compreendemos a pesquisa qualitativa como dinâmica centralizada na linguagem, construídas nos desafios impostos pela singularidade do objeto de estudo, dos sujeitos envolvidos para composição de possíveis interpretações a partir das narrativas instauradas. Desta forma, concordamos com Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 298) quando os autores sinalizam que:

a pesquisa qualitativa tem como foco a ‘essência’ do fenômeno. A visão do mundo varia com a percepção de cada um e é altamente subjetiva. Os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado. O pesquisador não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto.

Deste modo a presente pesquisa de aspecto qualitativo, também se configura como descritiva-exploratória. Com base na literatura de Gil (2002), descritiva pois busca delinear e descrever as características do fenômeno ou população inserida no campo do estudo, a partir de suas opiniões, atitudes e crenças, com possibilidades de análise e de associação entre variáveis que se apresentarão ao longo do processo. Ainda ancorados nas perspectivas de Gil (2002), configura-se exploratória pelo fato de buscar familiaridade com o objeto de estudo. Conforme o autor, o campo exploratório objetiva explicitar e/ou constituir hipóteses inerentes ao fenômeno analisado.

Em nosso caso, a pesquisa busca estabelecer quais as relações entre a prática docente nas aulas de Educação Física escolar com os pressupostos inclusivos e análise de possíveis fatores influenciadores do desenvolvimento das aulas, a partir da fala dos próprios docentes de Educação Física escolar que atuam com turmas que possuem alunos com deficiência.

4.2 Instrumento de levantamento de dados

A fim de contemplar o trabalho de campo e os objetivos propostos para esta pesquisa, optamos por realizar uma entrevista. A entrevista, como estratégia de pesquisa, configura-se o mecanismo mais usual para construir informações referentes e pertinentes para o objeto de

estudo. Dentre suas classificações optamos pela entrevista semiestruturada, sendo esta conceituada como a articulação de indagações abertas e fechadas, as quais possibilitam ao entrevistado articular os pensamentos sem se ater à pergunta formulada (Minayo, 2007). Tal proposta viabiliza a inserção de questionamentos e diálogos para sanar possíveis dúvidas surgidas ao longo de sua realização.

Para o levantamento de dados, os pesquisadores responsáveis pela pesquisa construíram um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas relativas às questões sociodemográficas, de formação e percepção docente sobre o objeto de estudo: a prática docente. Para a elaboração, foram utilizados os elementos coerentes com a literatura acadêmica sobre Educação Física e prática docente inclusiva, a fim de identificar elementos que compõem a prática docente em seu viés inclusivo e inquietações pertinentes à temática. A partir dessa análise, sistematizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada com 23 questões.

A validação de conteúdo configura-se importante, pois, podemos compreender a validade como aspecto seguro e fidedigno (Salerno, 2009), ou seja, dentro de sua estrutura o documento está adequado para aplicação. O processo de validação tem diferentes momentos. O primeiro deles está relacionado à análise do documento, bem como, a contribuição de outros profissionais frente ao conteúdo abordado e sua credibilidade para atingir o objetivo proposto, caracterizado pela validação de face (Pasquali, 2003). Para contemplar este momento, o documento elaborado foi enviado para três estudiosos e doutores na área alvo da pesquisa para que fizessem contribuições com o instrumento para a realização da validação de conteúdo e recebemos o retorno de dois deles.

Posteriormente, realizou-se a validação semântica que, por sua vez, é a parte prática do processo, caracterizada pela aplicação do documento construído. Neste momento, o objetivo principal é identificar a capacidade de compreensão dos/as participantes sobre o documento (Pasquali, 2003). Após as adequações e correções, o documento final encontra-se no **Apêndice A**.

4.3 População investigada

No que se refere ao perfil da população investigada, são professores e professoras de Educação Física do Estado de Mato Grosso do Sul. A amostra final desta dissertação conta com um quantitativo geral de 13 professores e professoras, separados em grupos atuantes nas cidades de Campo Grande (5), Aquidauana (2) e Anastácio (6). Primeiro, Campo Grande por ser a

capital do Estado e estar próxima da Secretaria de Estado de Educação; Aquidauana por ser a cidade sede do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais e Anastácio por ser considerada a cidade-irmã de Aquidauana.

Para chegarmos no quantitativo final de professores e professoras, seguimos o seguinte percurso: busca, de modo digital, no sítio oficial da Secretaria Estadual de Educação, dos nomes das escolas públicas de cada município elencados para esta pesquisa, seus respectivos contatos (telefone/e-mail) e nome dos gestores. Foram excluídas as escolas estaduais rurais e indígenas, espaços que também devem ser investigados, entretanto, por suas especificidades, optamos por excluí-las para a presente pesquisa. Ao fim das buscas identificou-se aproximadamente 81 escolas estaduais em Campo Grande, 6 em Anastácio e 7 em Aquidauana.

Deste número, contactamos 5 gestores de Campo Grande, 6 de Anastácio e 4 de Aquidauana, selecionadas por conveniência. O diálogo inicial com a gestão foi para explicação da pesquisa e solicitação de contato dos/das professores e professoras atuantes em cada unidade escolar. Posteriormente aos encaminhamentos realizados pelos/pelas diretores/as, entramos em contato com os professores e professoras, sendo que com aqueles/aquelas que aceitaram participar da pesquisa de modo voluntário, realizamos as entrevistas via presencial ou remoto (on-line) a partir da disponibilidade docente e do pesquisador.

Do critério de inclusão, participaram desta pesquisa professores e professoras licenciados/as em Educação Física com atuação profissional mínima de um ano completo na Educação Básica, lotados na Rede Estadual de Ensino.

Já no que se refere aos critérios de exclusão:

- a) professores e professoras não licenciados(as) em Educação Física;
- b) professores e professoras com atuação profissional inferior a um ano (docência);
- c) professores e professoras, que por algum motivo, estejam afastados de sua função;
- d) professores e professoras que atuam na área rural, mesmo que pertencentes à Rede Estadual de Ensino;
- e) professores e professoras, mesmo que elegíveis para pesquisa, que se recusem a participar da mesma.
- f) professores e professoras que não possuem experiência com turmas inclusivas.

4.4 Procedimentos de levantamento e análise dos dados

As entrevistas foram realizadas de modo presencial (com dispositivo de gravador de áudio) ou remoto (com a ferramenta do Google Meet, que possibilita a gravação). Os

professores e professoras, foram contatados/contatadas pessoalmente ou via telefone, buscando-se as escolas estaduais dos três municípios para explicação da pesquisa e definição do melhor horário para sua efetivação. A partir do aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado por e-mail anteriormente para a leitura e/ou entregue em mãos dos professores e professoras. No dia e horário conveniente, é aberta a sala do Google Meet, com nova explicação sobre a pesquisa, além do momento para verificação da compreensão do termo de consentimento e seu aceite verbal.

Após o aceite, inicia-se a entrevista. A transcrição é realizada com o uso do programa *Transkriptor*, com posterior leitura para correções de equívocos de escrita. As entrevistas, apresentam supressões de nome de escolas, docentes e discentes, para que seja mantido o anonimato previsto nos aspectos éticos da pesquisa. Para a apresentação e discussão dos resultados foram criados nomes fictícios para professores e professoras. Nos trechos das entrevistas utilizados para a discussão dos dados, para a supressão do nome de discentes e escolas utilizamos [docente], [discente], [escola], [IES – para designar a Instituição de Ensino na qual a/o docente estudou]. As gravações e transcrições ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores até o final da pesquisa.

Conforme as preposições de André e Ludke (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Neste sentido, o momento da análise dos dados está vinculado ao momento de reflexão acerca daquilo que foi produzido a partir do levantamento de dados, atribuindo significado aos contextos inseridos, caracterizado pela etapa final do processo de investigação (Gomes, 2007).

Gomes (2007) considera que o eixo característico da análise de dados na vertente da pesquisa qualitativa está vinculado ao objetivo primordial de compilar e articular o conjunto de opiniões e representações sobre o objeto de estudo questionado. Ainda conforme o autor, devido à pluralidade e às diferenças de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social, a análise qualitativa de tais dados deve evidenciar tais diferenças internas aos grupos, produzidas por diversos segmentos que traduzem a subjetividade do sujeito.

Por isso neste sentido, o autor afirma que:

[...] assim, ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social (Gomes, 2007, p. 80).

Como técnica de análise dos dados, nos ancoramos no proposto por Bardin (1979) referente a análise de conteúdo, conceituada por ela como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Ampliando as possibilidades, Minayo (2006, p. 307) no que se refere à análise de conteúdo, articula proposições e nos diz que:

[...] os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda.

Neste sentido, articular as referências supracitadas se configura caminho ideal para discussão dos dados obtidos a partir do trabalho de campo. Transcender o discurso estabelecido pelas entrevistas pode, talvez, elencar possibilidades de atuação profissional e diálogo teórico-prático entre os saberes da Educação Física na sua vertente inclusiva.

Ainda conforme Bardin (2010) a análise de conteúdo segue três fases diferentes delineadas em: a) pré-análise: é caracterizada pela fase de organização, de sistematização das ideias perante o estudo, possuindo três missões - a escolha dos documentos para análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de articulação que fundamentam o aspecto final; b) a exploração do material: caracteriza-se pela aplicação prática das decisões estabelecidas para pesquisa; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação - é a maneira de lidar com os dados, neste sentido se espera nesta fase o tratamento significativo e válido frente ao conteúdo adquirido.

A figura 1 compila informações referentes à análise de conteúdo, produzida por diferentes autores com base nas proposições de Bardin (1979).

Figura 1 – Roteiro didático para análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura fluante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza-Junior; Melo e Santiago (2010, p. 35).

Ao seguirmos o passo a passo citado, trazemos para o próximo capítulo a apresentação dos dados, as categorias de análise formuladas em conjunto pelos autores e uma discussão e contextualização dos achados e sua possível influência para uma Educação Física inclusiva.

5 ENTRE DIÁLOGOS: O QUE NOS CONTAM OS/AS DOCENTES?

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente (Paulo Freire).

No presente capítulo, nos propusemos a apresentar e discutir os dados, com intuito de responder aos objetivos centrais desta pesquisa. Primeiramente, apresentaremos os/as participantes do estudo para que possamos observar as especificidades do grupo com o qual trabalhamos, já que podem ser diferentes de outras regiões e pesquisas. Posteriormente, a partir da análise dos dados provenientes deste trabalho, subdividimos os dados em três categorias de análise delineadas a partir de eixos temáticos encontrados em cada uma. As categorias foram divididas em:

- a) Inclusão: entendimento docente para além da teoria;
- b) Educação Física escolar: o quê, porquê, como e para quem!
- c) Prática docente: percepções, estratégias e reflexões para ação inclusiva.

As discussões aqui estabelecidas não visam esgotar as possibilidades de aspectos didático-pedagógicos para uma possível Educação Física inclusiva, mas sim entender como a prática docente se faz no dia a dia das pessoas que participaram desta pesquisa, no encontro presencial com os alunos com deficiência; e analisar as limitações e potencialidades do campo de atuação para uma Educação equitativa e inclusiva.

O corpus do estudo foi composto por professores e professoras de Educação Física, sendo suas características profissionais, tempo de atuação, formação acadêmica e outras informações pertinentes ao estudo. Contamos com a participação de 13 docentes e a variação de idade entre 23 a 55 anos. A caracterização dos/das professores/professoras está apresentada no quadro 3 para facilitar a leitura. Salientamos que os termos utilizados foram reproduzidos da fala das pessoas entrevistadas, sem correções conceituais. Os nomes utilizados configuram-se pseudônimos a fim de garantir o sigilo e anonimato dos/das participantes.

Quadro 3 – O retrato dos/das docentes participantes

Joana - 32 anos, formou-se em EF em IES pública no ano de 2013. Especialização: em Treinamento Esportivo, Mestrado e Doutorado em Saúde. Atua na Educação Básica há 2 anos. Está lotada na cidade de Campo Grande e é efetiva. Não teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, Surdez, TDAH. Quanto à sua religião, considera-se cristã.

No que se refere à raça: branca. Em relação à identidade de gênero: mulher cis e não apresenta condição de deficiência.

Juca – 33 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2016. Especialização: em Educação Física escolar. Atua na Educação Básica há 6 anos. Está lotado na cidade de Campo Grande e é contratado. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: DF e DA. Quanto à sua religião, considera-se católico. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: homossexual e não apresenta condição de deficiência.

Gael – 39 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2012. Especialização: em Educação Especial com ênfase em práticas inclusivas. Atua na Educação Básica há 10 anos. Está lotado na cidade de Campo Grande e é efetivo com horas complementares. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA e DF. Quanto à sua religião: não possui. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: homem cis e não apresenta condição de deficiência.

Ravi – 52 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 1998. Especialização: em Esporte Escolar. Atua na Educação Básica há 22 anos. Está lotado na cidade de Campo Grande e é efetivo. Não teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA; DF; DI. Quanto à sua religião, considera-se católico. No que se refere à raça: branca. Em relação à identidade de gênero: homem cis e não apresenta condição de deficiência.

Bia – 33 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2012. Especialização: incompleta em Gestão Escolar. Atua na Educação Básica há 10 anos. Está lotada na cidade de Campo Grande e é efetiva. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, PC, DF, SD, DI. Quanto à sua religião: não possui. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: mulher cis e não apresenta condição de deficiência.

Rita – 40 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2005. Especialização: incompleta em Gestão e Atividade Física. Atua na Educação Básica há 20 anos. Está lotada na cidade de Aquidauana e é contratada. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, PC, DF, DA, DI. Quanto à sua religião, considera-se cristã. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: mulher cis e apresenta TDAH.

Rai – 55 anos, formou-se em EF em IES pública no ano de 1990. Especialização: não possui. Atua na Educação Básica há 33 anos. Está lotado na cidade de Aquidauana e é efetivo. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, SD, TEA, DV, DA. Quanto à sua religião, considera-se

católico. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: homem cis e não apresenta condição de deficiência.

Théo – 42 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2012. Especialização: em Esporte. Atua na Educação Básica há 10 anos. Está lotado na cidade de Anastácio e é efetivo. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: DA. Quanto à sua religião, considera-se católico. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: heterossexual e não apresenta condição de deficiência.

Filipe – 39 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2013. Especialização: em Planejamento e Gestão Estratégico e Treinamento esportivo. Atua na Educação Básica há 20 anos. Está lotado na cidade de Anastácio e é efetivo com horas complementares. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: DF. Quanto à sua religião, considera-se católico. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: heterossexual e não apresenta condição de deficiência.

Liz – 23 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2021. Especialização: incompleta em Educação Especial. Atua na Educação Básica há 2 anos. Está lotada na cidade de Anastácio e é contratada. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, DA, DF. Quanto à sua religião, considera-se católica. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: feminino e não apresenta condição de deficiência.

Bento - 44 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2008. Especialização: em Treinamento e técnico esportivo na área da fisiologia. Atua na Educação Básica há 14 anos. Está lotado na cidade de Anastácio e é efetivo. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral, já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, DA, DF, PC. Quanto a sua religião: não possui. No que se refere à raça: branca. Em relação à identidade de gênero: heterossexual e não apresenta condição de deficiência.

Hercules – 38 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2022. Especialização: em área afim – Mestrado em Psicologia. Atua na Educação Básica há 1 ano. Está lotado na cidade de Anastácio e é efetivo. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, DF. Quanto à sua religião, considera-se católico. No que se refere à raça: parda. Em relação à identidade de gênero: masculino e não apresenta condição de deficiência.

Nando – 41 anos, formou-se em EF em IES privada no ano de 2022. Especialização: em Coordenação Pedagógica. Atua na Educação Básica há 1 ano. Está lotado na cidade de

Anastácio e é efetivo. Teve contato anterior com a pessoa com deficiência na vida pessoal e no âmbito laboral já atuou com as seguintes condições de deficiência: TEA, DF. Quanto à sua religião, considera-se evangélico. No que se refere à raça: branca. Em relação à identidade de gênero: homem cis e não apresenta condição de deficiência.

Fonte: Elaboração própria.

Legenda:EF - Educação Física; IES - Instituição de Ensino Superior; TEA - Transtorno do Espectro Autista; DF - Deficiência Física; PC - Paralisia Cerebral; SD - Síndrome de Down; DI - Deficiência Intelectual; DV - Deficiência Visual; DA - Deficiência auditiva.

No que tange à formação acadêmica, dois docentes possuem graduação em instituição de ensino superior pública e 11 em instituição privada. No que se refere à formação complementar, uma docente apresenta Doutorado; um Mestrado; três apresentam especialização incompleta; sete docentes apresentam especialização; e um não possui especialização. O tempo de atuação docente entre os/as participantes varia de um ano a 33 anos.

Do total de professores/professoras, dez são efetivos/as e três contratados/as. Cinco docentes são lotados/as na cidade de Campo Grande; dois/duas em Aquidauana e seis em Anastácio, todas as cidades se localizam em Mato Grosso do Sul e todos/todas docentes trabalham e/ou trabalharam com discentes com deficiência. Quanto às suas características: quando indagados sobre sua identidade de gênero, observa-se falta de compreensão docente a respeito de tal conceito, pois seis docentes confundiram o termo.

As representações do desentendimento conceitual se materializam a partir das respostas docentes vinculadas a “homossexual e heterossexual” quando realizada a pergunta durante o levantamento de dados. Neste sentido, não se reflete a compreensão sobre identidade de gênero e sim orientação sexual. O olhar que compreendemos a orientação sexual é elucidado por Ferreira *et al.* (2022, p. 4):

depreende-se como padrão de excitação física e emocional de um indivíduo, incluindo fantasias, comportamentos e atividades, e o(s) gênero(s) a quem um indivíduo é física ou sexualmente atraído. Classificações: orientação sexual homossexual - atração sexual pelo mesmo gênero, denominando gays para homossexuais masculinos e lésbicas para homossexuais femininas; orientação sexual heterossexual - atração sexual pelo gênero oposto; orientação sexual bissexual - atração sexual pelo mesmo gênero ou oposto; e pansexual - atração sexual por indivíduos de qualquer gênero sexual biológico ou pela identidade de gênero ao qual a pessoa se identifica.

Relativo a identidade de gênero, nos ancoramos nas perspectivas de Silva *et al.* (2022, p. 2) que baseados em Connell (2015), Flotskaya *et al.* (2018) e Ring (2018), nos diz que:

a identidade de gênero congrega um conjunto de valores, motivações e experiências apreendidas ao longo da vida que legitima outras formas de ser. As pessoas que se identificam nos padrões de aparências e comportamentos

culturalmente impostos ao sexo biológico são denominadas homem ou mulher cisgênero ou cis, cuja identidade e expressão de gênero correspondem ao sexo.

Em relação à raça, quatro docentes se autodeclararam brancos/brancas; oito se autodeclararam pardos/pardas. No que diz respeito à religião sete professores/professoras são católicos/católicas; dois se consideram cristãos/cristãs; um evangélico e três docentes alegam não ter religião. Ao serem indagados sobre se possui alguma condição de deficiência 12 docentes alegaram não ter nenhuma deficiência e apenas uma relatou TDAH¹¹. Em relação ao contato com a pessoa com deficiência na vida pessoal, dois sinalizaram não ter contanto, um não compreendeu a pergunta e dez sinalizaram ter tido contato em diferentes espaços, com predomínio no âmbito familiar, como pode ser observado a seguir na fala da Bia:

Bia - *Na minha vida pessoal, eu tenho parentes, né?! Que possui alguma deficiência intelectual e é muito comum hoje a intelectual, né? E também a deficiência física [...]. Familiares. Não assim de primeiro grau. Irmão, não. Mas eu tenho parentes, primos, tios.*

Para complementação de diálogo frente ao aspecto profissional, indagou-se os/as professores/professoras se durante a sua formação acadêmica havia disciplinas que abordaram as práticas corporais/os conteúdos para pessoas com deficiência e as discussões presentes nestas disciplinas. De modo geral, observa-se uma predominância positiva frente a este eixo de discussão, no entanto, com lacunas. Pelo relatar docente, o aspecto principal estudado e contextualizado foi de modo teórico, como sinalizado na fala da docente Bia.

Bia - *Então na época da minha graduação, teve, porém assim, foi o básico do básico. Tudo que eu vi lá, eu nunca consegui utilizar em sala de aula porque ainda lembro que era uma disciplina que era uma coordenadora que dava e ela nunca dava. Porque ela sempre tinha que atender a coordenação [...]. A gente via muita teoria, mas assim atividades voltadas para pessoas com deficiência raras. Eu lembro [que] só teve um momento que teve uma prática que nós tínhamos que elaborar uma atividade voltada para uma pessoa que utilizava cadeira de rodas, mas fora isso assim que foi passado pra gente, por exemplo, de aluno com autismo nada, aluno com deficiência intelectual, paralisia cerebral, nossa foi só teoria mesmo [...]. Eu não lembro [...] o nome da disciplina faz muito tempo.*

¹¹ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - Na legislação atual, o TDAH não se enquadra como condição de deficiência. No momento de escrita desta dissertação, existe um Projeto de Lei (2630/21) em trâmite para considerar TDAH como deficiência.

Por mais que os/as docentes participantes estudaram em um período no qual já havia a obrigatoriedade normativa de inserção de disciplinas obrigatórias envolvendo a população com deficiência, pode-se observar lacunas existentes nas disciplinas a partir do discurso docente, pois não articulam a práxis pedagógica, uma vez que aparentemente as discussões presentes nas disciplinas específicas, reorientam as ações didáticas apenas de modo teórico. A necessidade de (re)codificar as informações pertinentes às áreas de atuação, em especial a Educação Física, no modo prático, em nosso pensamento, amplia as possibilidades de atuação, escolha de conteúdo, flexibilidade de movimento e que pode influenciar no processo de inclusão e ensino-aprendizagem de todos e todas.

Em complemento à formação, no que se refere às disciplinas não específicas, observa-se fragilidade em envolver atividades que permitam a participação ativa do público com deficiência.

Bia - Não. *Nenhuma das nossas práticas era voltada para pessoas com deficiência. E assim na época na [IES] eu fazia parte presencial [...]. E a prática que não era na [IES] era tudo muito rápido, porque eu lembro que natação, dança, essas coisas ainda a dança era feita lá [IES], mas natação, esses esportes, modalidades esportivas, era tudo muito rápido que era só um dia na semana que a gente vinha fazer e eles passavam assim muito rápido mesmo e era em cima [...] da proposta que a gente tinha que trabalhar nas escolas e sobre deficiência [...] não tinha nada. Não lembro de nada assim da parte da Educação Física que trabalhou mesmo aluno com deficiência, só foi prática essa que a gente tinha que elaborar alguma atividade para aluno cadeirante. Só o que eu vi durante a minha graduação.*

Hercules - Olha, *acho que na minha graduação só ficou destacado a disciplina que era específica para isso [...] assim, por exemplo, atletismo, eu acho que assim, no livro didático tinha uma menção aos Jogos Paralímpicos e tal, mas não trazia, por exemplo, como você trabalha no dia a dia e realmente era um conteúdo em separado dedicado a uma matéria específica, mas os outros não específicos, não nem um pouco, não era privilegiado isso não.*

A partir da exposição dos supracitados, alguns pontos são considerados importantes para debate. O primeiro deles, refere-se ao período de formação dos/das docentes: todos e todas se formaram posteriormente à resolução que torna obrigatória a inserção de discussão sobre a pessoa com deficiência no âmbito acadêmico, publicada no ano de 1987. Apenas duas pessoas se formaram na década de 1990, momento que pode ser considerado de transição no qual os cursos de graduação ainda estavam nos prazos de ajustes e inserções das disciplinas. Além

disso, o estudo de Silva e Araújo (2012) mostrou que foi uma época de manutenção de um viés médico das disciplinas analisando causas, consequências e o que seria possível das pessoas com deficiência realizarem.

A formação acadêmica continuada também se faz importante de analisar. O perfil de cinco professores/professoras vincula-se à área biológica da Educação Física, pois permeia pós-graduação vinculada ao esporte, à saúde, à fisiologia, ao treinamento, o que pode corroborar com a manutenção do viés biológico, uma vez que tais aspectos reproduzem às dimensões que englobam padrões do desenvolvimento humano, *performance* e habilidade motora, o que pode influenciar o olhar quando se pensa em uma Educação Física crítica e inclusiva, caso tais áreas não estejam relacionadas com a pessoa com deficiência.

Outro ponto de discussão versa sobre o contato com a pessoa com deficiência. O público deste estudo, no eixo etário, perpassa pessoas com idade de 23 a 57 anos. Ou seja, há pessoas que estudaram em momentos em que o processo de inclusão não era fomentado e apenas uma pessoa nascida nos anos 2000, que poderia ter tido contato com as pessoas com deficiência em outros espaços, inclusive o escolar, porém, o que se observa é que a interação pessoa com este público está vinculado prioritariamente ao contexto familiar, sobressaindo demais contextos sociais.

Neste sentido, outra possibilidade de contato com a pessoa com deficiência poderia ser no âmbito acadêmico. No entanto, como observado nos dados deste estudo, onze professores/professoras formaram-se em universidades privadas, que por suas características específicas, talvez não tenham oferecido projetos de extensão para um contato com a pessoa com deficiência ou grupos de estudos que abordem a temática inclusiva, fechando-se nas propostas curriculares, o que pode deixar uma lacuna no processo de formação e o contato com a pessoa com deficiência. Tal fator foi observado como relevante por formandos/as em Educação Física no estudo de Salerno (2014), no qual as pessoas que participaram da pesquisa indicaram ser um fator relevante para suas formações e que deveria ser mais fomentado ao longo da graduação.

Em vista disso, observamos tal lacuna na fala da professora Liz que se formou recentemente em graduação na modalidade a distância e não teve contato com a pessoa com deficiência.

Liz - *Não [...]. Assim vamos ser bem realista, né? Uma faculdade Ead então não foi muito puxado pra esse lado, na realidade eu aprendi mesmo quase tudo na prática.*

Os dados objetivaram contextualizar os/as participantes deste estudo. As principais características extraídas deste contexto vinculam-se à: formação inicial, uma vez que as propostas curriculares dos cursos de graduação podem influenciar no conteúdo teórico-prático a partir das disciplinas específicas que tratam do público das pessoas com deficiência, assim como as disciplinas não específicas em nossa concepção, possa ampliar tais discussões, articulando os saberes e ressignificando o processo de ensino-aprendizagem em caráter inclusivo, bem como, possibilitar o contato com a pessoa com deficiência.

Além disso, a formação continuada também abre caminhos para considerações pertinentes, pois a partir da área escolhida, os saberes articulados serão restritos a um viés, em sua maioria para este estudo, um viés biológico. No que se refere ao contato com a pessoa com deficiência, é notório observar que ainda estamos demarcados pelas características de uma sociedade integradora, uma vez que os principais contatos ainda estão restritos ao contexto familiar.

Por seguinte, apresentamos as categorias de análise oriundas dos discursos docentes.

5.1 Inclusão: entendimento docente para além da teoria

A inclusão escolar propicia um *revival* de entendimentos sobre o ensinar e o aprender (Mantoan; Lima, 2017, grifo das autoras).

De acordo com Furlan *et al.* (2020) o termo inclusão vinculado às pessoas com deficiência se difunde em âmbito nacional a partir de 1997, posteriormente à segunda tradução da Declaração de Salamanca realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência¹². Incide nos últimos anos, uma ampliação no entendimento sobre inclusão, o qual possui magnitude que transcende a ideia de uma perspectiva única para determinado grupo. Compreendemos que na atualidade a inclusão abarca uma gama de possibilidades, no entanto, enfatizamos e relembramos que para este manuscrito, abarcamos a inclusão para um grupo específico: o das pessoas com deficiência e em contexto escolar, como termo oriundo nas concepções citadas anteriormente.

Isoladamente quando buscado como descritor “inclusão” nos dicionários de língua portuguesa¹³ observa-se similaridade entre as plataformas, compiladas informações acerca de

¹²Nomenclatura antes utilizada.

¹³Utilizou-se o Michaelis Online <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/>; e Aulete Digital: <https://aulete.com.br/>.

conceitos: ato ou efeito de incluir; o que se compreende por junção. Mendes (2017) observou os mesmos aspectos em estudo similar e nos redireciona a um entendimento que de modo conceitual, por mais genérico que seja, tem diferentes usos no campo linguístico. Nosso objetivo não é adentrar neste universo, mas sinalizar as diferentes perspectivas postas pelos contextos.

Em produções acadêmicas nacionais, quando voltadas ao ambiente escolar, o termo inclusão aparece em diferentes entendimentos (Amiralian, 2005; Freire, 2008; Mendes, 2017; Mantoan; Lima, 2017; Carvalho, *et al.* 2017; Salerno, *et al.* 2018). Realizada esta contextualização, nos ancoramos na perspectiva de que a inclusão se respalda no processo de participação ativa/efetiva do/da discente com deficiência nas aulas, em específico para o presente trabalho, nas aulas de Educação Física.

Ainda, concordamos com Cruz e Tassa (2014, p. 878) que a “inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem”, ou seja, o foco está no aprendizado e não apenas na presença física da pessoa em sala de aula. Articulados com esse pensamento, objetivamos identificar neste eixo de discussão o entendimento de inclusão dos/das professores/as entrevistados/as, bem como, as facilidades e os desafios para o processo de inclusão na escola. Como mencionado anteriormente o entendimento sobre o termo versa sobre perspectivas diferentes as quais podem ser observadas pelas falas docentes.

As entrevistas realizadas nos deram subsídios para verificar que o entendimento docente sobre inclusão contempla uma gama de possibilidades. Observamos os discursos dos/das professores/as.

Joana - *a inclusão é... parece um pouco óbvio, mas é difícil de falar. Bom, a inclusão é você conseguir... é... como é que eu posso falar? Inclusão, é você conseguir atingir todos os alunos com os objetivos da sua aula. Se é necessário arremessar uma bola, é. Eu preciso fazer com que todos eles consigam fazer aquela atividade, por exemplo. Sem deixar nenhum de lado.*

Quanto ao posicionamento da professora Joana, pode-se considerar que o entendimento de inclusão está associada à participação ativa dos/das discentes, o que se configura ponto primordial para as aulas de Educação Física. Em contrapartida, é interessante pensar sobre como o objetivo da aula pode ser atingido de modo a contemplar todos/todas discentes, pois o entendimento de inclusão estabelecido pela professora Joana está intimamente relacionado ao

campo prático das aulas de Educação Física, ou seja, ao saber-fazer determinado movimento em conjunto com todos/todas da sala.

Como observado, para a professora, a inclusão está vinculada à participação discente e ao desenvolvimento comum das aulas seguindo seus objetivos. O que pode, talvez, ter influência negativa se compreendermos que dentro do movimento humano, cada aluno/a tem sua especificidade e modo de realizar algo. Concordamos, portanto, que a participação de todos/todas configura-se direito discente, no entanto,

[...] Direitos iguais em relação ao acesso a novos conhecimentos não pode ser confundido com exigências iguais de aprendizagens, de performances, colocando os diferentes sujeitos num mesmo padrão de movimentos (Freitas, Leucas, 2009, p. 3).

Agora, observamos a fala do professor Gael:

Gael - *inclusão é fazer com que se cumpra uma agenda em que todos devem participar, sabe? E que às vezes existem diferenças de pessoas para pessoas, então aquela diferença ali ela tem que ser não esquecida, não apagada, mas ela não pode dificultar, né?!*

O discurso realizado pelo docente recai nas considerações acerca da condição de deficiência, seja ela visível ou não e seus diferentes níveis de comprometimento. Quanto ao nível de influência do comprometimento discente frente ao processo de inclusão, identificou-se dado similar em estudo de Salvador (2015). Neste segmento, enquanto docentes que atuam com a diferença, as condições discentes não devem ser silenciadas, mas sim consideradas para ampliar as possibilidades de atuação e participação ativa destes/destas discentes. Neste sentido incluir,

é garantir que todos os alunos e alunas tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado. E, ao mesmo tempo, dêem sentido e significado às suas aprendizagens, valorizando as possibilidades das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação (Freitas; Leucas, 2009, p. 2).

O destaque feito por Gael nos traz elementos relevantes para se pensar a Educação Física. Ele indicou que as diferenças não devem ser apagadas, mas elas não podem dificultar. Tornar difícil a prática volta-se à possível inflexibilidade na percepção de movimentos ou comportamentos padronizados ao longo do desenvolvimento da Educação Física.

Se os/as docentes se pautarem em movimentos pré-estabelecidos, como o arremesso citado por Joana, a participação de pessoas com deficiência pode não ser efetivada. Nota-se, então, influência de concepções da Educação Física que, em momento de prática, podem gerar

dificuldades de adequação. Interessante observar que a diferença foi ressaltada por Gael, desde que não atrapalhe o andamento da aula.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) pontuam a necessidade de se refletir sobre a diluição das diferenças que os discursos politicamente corretos permeados pela ideia da diversidade podem ocasionar. Colocando-se todas as pessoas em um grupo diverso pode fazer passar despercebida a diferença, principalmente aquela que, nas palavras de Gael, dificulta. Tais cuidados devem ser analisados para que não se perpetue a exclusão maquiada de inclusão e respeito à diversidade apenas pela presença física das pessoas com deficiência em seus espaços de direito.

Salerno (2014) observou que discentes de Educação Física colocaram, em certa medida, as dificuldades para a inclusão em pessoas com maior grau de comprometimento, principalmente motor, além da possibilidade de gerar lesões e maiores dificuldades às pessoas com deficiência. Entretanto, colocaram nas pessoas com deficiência um ponto facilitador, pelas relações pessoais que se formam e a valorização dos/as professores/as de Educação Física percebida.

Ao prosseguirmos nas análises, pontuamos que a fala da docente Bia evidencia um sistema que gera integração e pouca inclusão.

Bia - [...] *para mim a inclusão é você não segregar, não separar. É você dar oportunidade para aquela pessoa que às vezes não teve ou ela não tem. Ela tem alguma limitação: de participar de uma maneira efetiva. Porque muitos pensam que a inclusão é você colocar a pessoa lá para participar e a pessoa fica lá sem fazer nada, o que às vezes é complicado.*

A partir da fala coerente e coesa com os pressupostos da Educação Física escolar inclusiva, observa-se um aspecto crítico vinculado à participação ativa discente sintetizado em: integrar não significa incluir, uma vez que, a integração configura-se parcial e segregadora como posto por Vieira, Gomes e Haiashida (2022). Conforme Neto *et al.* (2023) os conceitos de inclusão e integração são utilizados como sinônimos, o que se constitui em interpretações enviesadas, já que no Brasil diferenciamos os momentos de integração, com a preparação para a classe comum em classes especiais, e a inclusão, como o compartilhamento e aprendizados em espaços comuns. Tais espaços comuns podem ser chamados de espaços em que há a integração entre pessoas com e sem deficiência, fato é que a interação, inclusão com efetiva participação de pessoas com deficiência pode não ser espontânea, demandando incentivo às trocas entre as pessoas (Haegele, 2019).

Integração vincula-se à inserção do/da discente com deficiência na escola, sendo este/esta, o/a principal responsável pelo seu sucesso escolar, se adaptando ao meio que ingressou. Já no contexto da inclusão, a escola é ressignificada e reestruturada para receber os/as discentes com deficiência, havendo esforço mútuo para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram.

Outro ponto a ser discutido, evidenciado pelos professores e professoras de Educação Física, é a possibilidade de dar oportunidade aos/as discentes com deficiência e ressignificar o processo de ensino-aprendizagem para este público, o que vai ao encontro com a perspectiva de Freitas e Leucas (2009, p. 3) que acreditam “que pensar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física significa considerar um processo de ensino-aprendizagem que busque dar as mesmas oportunidades de vivência, de experiência a todos os alunos”. Ainda sobre tal ponto, Hildebrandt *et al.* (1986, p. 21) nos dizem que:

Somente quando estivermos, como professores, em condições de abrir o ensino para as necessidades e os interesses subjetivos dos alunos ou, em outras palavras, somente quando o aluno tiver a oportunidade, em aula, de vivenciar sua ação como subjetivamente importante, somente quando ele tiver a possibilidade de conquistar colocações positivas e manutenções de valores [...], somente quando ele puder desenvolver um interesse para a prática da Educação Física e elevar sua prontidão afetiva de aprendizagem, somente, então, ele conseguirá a prática da Educação Física como algo que faz sentido [...].

O tocante “dar possibilidade” as/aos discentes em realizar as práticas corporais dentro da Educação Física, podem estar ligados às potencialidades do indivíduo e às questões relacionadas à equidade. Quanto a esta, verificou-se na fala do professor Nando, a qual carrega uma visão ampla e integral do entendimento docente sobre inclusão, observamos:

Nando - *inclusão é equidade, universalidade, empatia, não discriminação. Acredito que isso pode ser basicamente uma inclusão. É promover isso entre os alunos.*

O princípio da equidade configura-se base de uma sociedade democrática (Sobrinho, 2013) e evidencia uma relação de justiça social para que mais indivíduos tenham as mesmas oportunidades. Neste sentido, no contexto da educação inclusiva, o/a docente deve proporcionar diversas possibilidades de atividades no tocante ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto à empatia, visualizamos o outro como ele é, dentro do aspecto de alteridade. Em relação à universalidade, vincula-se a participação de todos/todas e corrobora para uma Educação Física

universal para todos/todas dentro de sua potencialidade. Este aspecto também é observado (de outro modo) nas falas dos professores seguintes.

Filipe -[...] *assim a grosso modo, se a gente analisar, [é] a parte a criança ou adolescente está inserida, né? Num determinado lugar, fazendo uma determinada coisa que todos façam ou que todos possam fazer. Né? A grosso modo seria isso.*

Rai - *incluir, incluir é você não discriminar, eu acho né? Acho que a inclusão é você não discriminar, você não deixar de fora. [...] Isso que eu entendo por inclusão.*

O estudo de Cunha (2015), que objetivou entender as concepções e os princípios de Educação Física escolar inclusiva, aponta dados próximos aos deste manuscrito. Ao lermos as exposições e as análises realizadas pela autora, observamos que seus participantes também compreendem a inclusão como a participação de todos/todas os/as alunos/alunas, como observado no seguinte trecho: “nos extratos dessas falas, averiguamos que, para esses professores, incluir corresponde à participação de todos os alunos com deficiência no processo pedagógico em qualquer espaço escolar” (Cunha, 2015, p. 66), sendo o aspecto de participação também identificado por Kern (2019).

Por seguinte, lemos agora a fala da professora Liz:

Liz - *Para mim a inclusão é independente da deficiência ou não, uma orientação diferente que a pessoa tem, uma religião, mas que todos participem daquela ação como um todo. Sem diferença. Eu não vou tratar um aluno que às vezes a gente tem que adaptar alguma coisa, mas que todos estejam participando daquela aula, estejam querendo tudo aquilo.*

A partir dos elucidados, observamos similaridades ocorridas entre este manuscrito e o estudo de Mahl (2012) que buscou o entendimento da inclusão a partir da fala de docentes de Educação Física e um dos indicados no estudo vai ao encontro com o pontuado por Liz. De modo geral, as professoras sinalizam que todos devem ser incluídos nas aulas de Educação Física, o que atribui um entendimento amplo de inclusão. O mesmo foi identificado em estudo de Kern (2019) que objetivou analisar as estratégias e os procedimentos de ensino utilizados por professores/professoras de Educação Física para inclusão de discentes com deficiência. A visão ampla do entendimento sobre inclusão de Liz pode ser ancorada a partir da literatura de Soler (2005, p. 53), com termos utilizados à época que,

por educação inclusiva se entende não só o processo de inclusão dos portadores de necessidade especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, mais fundamentalmente de todas as

diferenças, pois hoje é fato que cada ser humano é uno, e as oportunidades devem ser iguais para todos. A primeira escola de todos deve ser a escola regular.

Cruz e Tassa (2014, p. 884), ao pesquisarem sobre a Educação Física inclusiva, também buscaram compreender o entendimento sobre inclusão a partir do olhar docente. Os autores evidenciaram dados similares ao deste estudo elencando que o entendimento sobre inclusão pode ser compilado em diferentes palavras-chave, tais quais:

“direito de todos os alunos”; “educação de qualidade”; “integração”; “acesso à educação independente das suas diferenças”; “inclusão e integração do aluno ao meio”; “necessidade de levar em consideração as vivências e cultura dos alunos”.

Se observarmos pontualmente as falas docentes, podemos sinalizar algumas palavras-chave que se evidenciam a partir dos dados do nosso manuscrito, como exemplos: “participação de todos”; “não segregar”; “integração”; “não discriminar”; entre outras. Em áreas afins do sistema educacional, em estudo internacional, Lima (2020) também objetivou identificar o entendimento docente sobre inclusão. Os achados, por mais que estejam em contextos sociais diferentes, sinalizam perspectivas parecidas, uma vez que apresentam uma dimensão ampla do entendimento de inclusão pelos/pelas professores/professoras.

O entendimento sobre inclusão que se vincula à participação de todos e todas nas aulas de Educação Física está em consonância com alguns estudos da literatura acadêmica. Conforme Mantoan (2003, p. 16) “o mote da inclusão, [...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”, ou seja, estar ali, não apenas presente no cotidiano escolar, mas participando ativamente das diversas atividades vinculadas ao processo educacional. O que vale pontuar, é que em nenhum momento das análises foi observado característica que desmoraliza o/a discente com deficiência ou coloca “em xeque” as ideias pontuais da Educação inclusiva, o mesmo foi observado em estudo de Capitão (2010).

Entretanto, questionamos o constante uso de todos e todas e unimos a reflexão proposta por Werneck (1999), sobre quem cabe no todos e Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), sobre o discurso da diversidade. Ou seja, observamos a preocupação do/a docente em pensar em todas as pessoas das turmas com as quais trabalham, considerando as diferenças, desde que elas não dificultem a prática, como indicado por Gael. O processo inclusivo deve ser compreendido como atuação conjunta e não individual, havendo o apoio, dentro das escolas, de toda a comunidade (família, equipe gestora, de alimentação, de limpeza e de segurança), não apenas de professores e professoras regentes ou de apoio.

Ao adentrarmos na literatura acadêmica observa-se uma predominância do termo concepção para identificar o entendimento de professores e professoras sobre inclusão. Apesar disso, Fiorini (2011, p. 26) diz que “a concepção que uma pessoa tem sobre determinado assunto é resultado de um processo histórico-cultural, que inclui as crenças e valores de cada indivíduo.” Ainda com base em Fiorini (2011), a autora ao descrever o contexto da pesquisa de Neves (2006), evidenciou a partir dos dados, que metade dos professores entrevistados apontaram que a participação do aluno com deficiência tem que ser com todos os alunos. Em nosso estudo verificou-se que todos os/as docentes acreditam que as aulas devem ser universais com a participação de todos/todas os/as alunos/as.

As narrativas sinalizadas pelos/pela docentes neste trabalho abrem caminhos para discussão sobre o aspecto de participação. Este viés pressupõe uma ideia que todos/as discentes participem da aula. Para que isso ocorra de modo inclusivo, entendemos que a participação efetiva discente requer alguns pontos: a) interesse discente em participar; b) interesse docente em contemplar aulas para todos/as; c) flexibilização do conteúdo proposto; d) flexibilização do movimento e das práticas vinculadas à Educação Física na escola. Tais pontos podem ser influenciadores no contexto de participação ativa discente e também do processo de inclusão. Quanto ao seu vínculo a este, será delineado em outro tópico de discussão.

As/Os docentes carregam para sua prática profissional um entendimento amplo sobre inclusão, fato que vai ao encontro com os estudos de Krug (2006) e Krug *et al.* (2018), trabalhos que também identificaram que há diferentes visões referentes à inclusão pelo olhar docente. É notório que para as/os docentes deste estudo, o importante é a coparticipação dos/das discentes nas aulas dentro das suas mais diversas possibilidades de atuação e constituição dentro do campo prático da Educação Física, o que pode possibilitar a construção de vínculo e uma aprendizagem efetiva para o/a aluno/a com deficiência, corroborando com as afirmações de Cruz e Tassa (2014, p. 878) que ponderam que a “educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso”, ou seja, na prática e participação efetiva dos/das alunos/as.

Neste sentido, o entendimento de inclusão estabelecido por cada docente pode influenciar diretamente na atitude do profissional, no desenvolvimento da aula e nos pressupostos da inclusão, uma vez que os/as docentes apresentam aspecto social de “estar junto” e fazer todos/todas as mesmas atividades. O que se abre de discussão frente a isto, vincula-se à perspectiva dialogada entre o *fazer exatamente igual ao outro* ou *fazer de acordo com sua*

potencialidade, o que pode recair nas dinâmicas de aprendizagem do movimento e aprendizagem por meio do movimento como sinalizada por Tani (1991).

No que tange, portanto, aos aspectos e entendimentos vinculados à inclusão, podemos compreender, a partir dos discursos docentes, a abertura de uma gama de discussão frente ao proposto. Entendemos também que mesmo com condições adversas relacionadas ao próprio sistema de ensino, os/as docentes buscam a participação dos/das estudantes com deficiência nas aulas. Neste sentido, a inclusão na escola pode ser entendida como participação ativa com interação, não deixando de lado o aprendizado do/da discente com deficiência.

Entendemos também que tal processo implica em diferentes perspectivas e que o processo inclusivo pode apresentar facilidades e desafios no contexto da prática do dia a dia. Referente a isto, as postulações mantêm-se subjetivas e específicas para cada docente. Observamos os discursos referentes às facilidades envolvidas no processo de inclusão. Os dados versaram entre haver possíveis facilidades a partir do contato social dos próprios alunos e apoio pedagógico.

Joana - [...] *o próprio apoio dentro das condições de legislação, né, para a escola. E eu acho que estreitar esse vínculo entre a universidade e as escolas, por exemplo, para fazer esse movimento, vamos dizer assim, essa forma de o professor também se atualizar, então estreitar o vínculo da universidade com a escola, não somente ali naqueles momentos de estágio, mas sim ter um apoio pedagógico, ter um núcleo mais especializado e ativo durante o período escolar, porque nós já sabemos de um setor específico, algumas especificidades de cada aluno e tudo mais, só que é somente isso, né, o apoio vai ser feito, claro que o professor tem essa autonomia, mas eu acho que seria necessário ter mais esse direcionamento do setor responsável do apoio pedagógico também, das secretarias também de educação e as outras secretarias especializadas. Acho que é isso.*

Bia - *Então, pra mim a facilidade, a maior facilidade é essa questão que o aluno ele tem esse apoio, né? Tem um professor que tá ali apoiando ele, e sempre parece que o aluno que tem deficiência ele tem menos resistência de participar das coisas, de viver. Às vezes uma criança que não tem deficiência nenhuma ela [...] aí não quero fazer isso [...] nunca tive isso a não ser essa aluna com Síndrome de Down, mas eu sei que era só coisas que corria, acho que ela tinha mesmo a dificuldade pra corrida, mas fora isso elas ela aceitava tudo sabe? [...]. Então eu acho que a vantagem é essa, é ter esse professor de apoio lá, assessorando, me dando uma luz do que fazer ou do que não fazer. E ter essa participação do aluno. Igual essa menina que tinha paralisia cerebral, ela não é minha aluna mais hoje, né! Ela está no oitavo ano, mas eu sempre vejo ela e ela é toda carinhosa, ela fala com certa dificuldade, muita dificuldade, mas ela sempre está sorrindo. Ela me*

vê, ela já pula. Então eu percebo que talvez em anos anteriores ela não tinha tido essa participação, esse olhar, não sei, né? Mas eu percebo que com essa que eu cheguei nela, conversei tudo, ela viu Educação Física com outra perspectiva. E é bacana isso né? A gente proporcionar isso pros alunos. Eu acho que o que é mais satisfatório nessa parte da Educação Física inclusiva de aluno com deficiência é essa questão mesmo é a gente ver ele saindo lá do casulo deles e agregando alguma coisa na vida deles, né [...].

As narrativas produzidas pelas professoras Joana e Bia trazem como ponto principal que o apoio pedagógico se configura fator importante para que ocorra de fato a inclusão escolar. O apoio pedagógico como possível artefato facilitador do processo de inclusão foi identificado nos estudos de Beyer (2003), Papa, Viégas e Zamor (2015), Costa, Kirakosyan e Seabra-Junior (2016). Os pontos evidenciados neste eixo temático configuram-se de importância significativa. Ao abarcar os pressupostos legais e apoio pedagógico nas aulas de Educação Física, podemos dizer que a atuação profissional entre professores pode gerar estratégias para uma prática inclusiva.

Aguiar e Duarte (2005), em estudo que objetivou investigar os significados da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, obtiveram como resultado, que para incluir o aluno com deficiência nas aulas, dentre os diversos itens, os professores de Educação Física precisam de apoio governamental e auxílio técnico pedagógico especializado, o que vai ao encontro com o citado pela professora Bia. O apoio pedagógico como parte fundamental do processo inclusivo também é identificado no texto de Falkenbach e Lopes (2010).

Nesta linha de pensamento e possibilidades de atuação colaborativa para uma efetiva educação inclusiva, Silva, Santos e Fumes (2014) ponderam que o professor de Educação Física e o professor do Atendimento Educacional Especializado “poderão contribuir para a efetivação de uma educação de fato inclusiva, à medida que os professores desenvolvam uma postura de colaboração e troca de saberes” (p. 34) o que pode ser identificado na fala da professora Bia que busca esse trabalho colaborativo com a professora de apoio. Salientamos que o trabalho colaborativo será melhor delineado em outro eixo de discussão.

Em artigo que propôs analisar e refletir sobre o professor de apoio em escolas regulares para alunos com deficiência intelectual, Mendonça e Neto (2019) enfatizaram, a partir dos resultados do estudo, que a presença do professor de apoio torna-se significativa para aprendizagem de aluno com este tipo de deficiência. Ainda, ponderam que a atuação profissional deve ser de coparticipação com os professores regentes das aulas, o que pode ser um ponto positivo para o processo de inclusão. Schliemann, Alves e Duarte (2020) ao

estudarem a Educação Física inclusiva e autismo, também identificaram que o apoio pedagógico faz-se relevante no contexto das aulas.

Em contraponto, observamos na literatura questionamentos sobre a escolha de professores/as de apoio, bem como sua formação para atuar junto às pessoas com deficiência. Ainda que existam descrições na legislação sobre os/as profissionais de apoio, nota-se que muitas pessoas sem formação específica acabam por ser alocadas como professores/as de apoio para atender às demandas das escolas (Picolini; Flores, 2021; Prado, Vitaliano; Sanches, 2021), o que aponta as fragilidades dos documentos legais que orientam o ensino.

Outro ponto pertinente às facilidades vincula-se ao aspecto afetivo dos próprios alunos. Nas falas seguintes do professor Gael e da professora Rita, pode-se observar tal aspecto. Os discursos revelam uma atitude social positiva dos estudantes sem deficiência para com os estudantes com deficiência. Dados similares são identificados nos estudos de Fiorini (2011), Carvalho e Araújo (2018), Greguol, Malagodi e Carraro (2018). A ação positiva pode ser difundida nas aulas de Educação Física a partir da atitude docente, como dito por Doukeridou *et al.* (2011). Pontuamos que a ação docente frente à inclusão pode se tornar chave primordial para as boas relações no ambiente escolar e social.

Gael - *a facilidade é que os alunos eles estão muito mais avançados nesse processo de não preconceito do que nós [...] porque eu lembro que quando eu estudei não tinha nenhum cadeirante, não tinha um cego, não tinha um surdo e hoje eles interagem, brincam, corre na cadeira de roda, um com o outro, às vezes querem pegar a cadeira de roda [...] eles acham muito mais natural, uma coisa que a gente que tinha problema de achar que era diferente [...]. A gente tem que ser tratado da mesma forma.*

Rita - *eu acho assim [...] como eu falei pra você, é vindo [...] dos próprios estudantes. O abraçar deles assim [...] é um diferencial. É a parte fácil, principalmente os pequenos. Os pequenos não tem um olhar de não, eu não quero ele no meu grupo. Muitas vezes ele não quer o chato, mas aquele que tem algum tipo de deficiência ou alguma coisa, eles aceitam de boa.*

Em contrapartida, os docentes Filipe e Bento e a docente Liz, alegam não possuírem facilidades no processo de inclusão, corroborando com os dados encontrados por Kern (2019). Os/a docente(s) que sinalizaram não possuir facilidades para o processo de inclusão trazem como principais argumentos as lacunas deixadas pela formação inicial para trabalhar com tal público e o quantitativo de alunos por turma.

Filipe - *Eu não vejo facilidade. Eu vejo que o certo era o melhor preparo na faculdade, desde a faculdade e hoje em dia o público é muito grande. Antigamente você não via tanto essa essa questão, né? Hoje em dia o público na escola de ensino regular com a questão dessas leis hoje em dia é um público grande. E aí eu vejo que o pouco, né? A questão do preparo da faculdade. [...] Os professores têm que estar mais preparados para lidar com isso aí. Eu mesmo não tive libras, eu não tive, como falar [...] Essa questão, pelo menos uma disciplina voltada para isso, conta para o professor qual seria a didática do professor para trabalhar e com essas relações, porque são bastante hoje o nosso público.*

O estudo de Jesus e Alves (2011, p. 26) fortalece a fala do professor Filipe quando pondera que “carecemos de uma formação de profissionais da educação que, do ponto de vista teórico-prático, articule uma nova concepção de singularidade, ou seja, de dignidade humana”. Já o (des)preparo docente na formação inicial é evidenciado por Lamaster *et al.* (1998), Silva e Araujo (2012), Salerno (2014), Cabral *et al.* (2016), Tavares, Santos e Freitas (2016), Souza e Salerno (2019). Os embates referentes à formação inicial podem ser questionados, uma vez que há legislação vigente que organiza e orienta disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, como descrito anteriormente.

Outro ponto versa sobre a possibilidade de ampliação do debate inclusivo, considerando que as disciplinas específicas, dentro de sua carga horária, não possibilitam reflexões aprofundadas e aspectos teóricos e práticos necessários. A temática deve ser abordada transversalmente dentro da graduação para que possam complementar as análises realizadas pelas disciplinas específicas. Tal elemento não foi observado no grupo aqui pesquisado, já que não houve indicativo de disciplinas não específicas que abordassem a temática.

Quanto ao discurso de Liz, pode-se observar um aspecto que constitui problemática inerente ao sistema de ensino: o quantitativo exacerbado de discente por sala.

Liz - *Eu vou ser sincera assim, não tem facilidade, porque olha, as minhas salas aqui são de trinta e cinco a quarenta alunos. Até mandar aquele lá sentar e ficar quieto [...] meu aluno com alguma deficiência no momento ele tá lá no canto dele com a professora de apoio, então não tem facilidade não.*

O alto número de estudantes por sala como fator que não colabora para o processo de inclusão também foi evidenciado por Almeida e Montino (2021) e Sabino (2022). Os estudos sinalizados configuram-se trabalhos de áreas afins da Educação Física, no entanto, nos ancoramos neles, pois compreendemos que o alto número de discentes pode influenciar

diretamente nos aspectos didático-pedagógicos dos/das docentes e inibir atuação favorável à inclusão.

Bento - *A facilidade para inclusão [...] nós não temos facilidade, a gente tem que correr atrás, né. Assim, é a maneira que você vê as coisas, né. É maneiro, facilidade, você não tem nem pra dar aula com crianças que não são especiais, quanto mais que são especiais. [...] eu tenho um aluno aqui que é deficiente auditivo. Eu faço sinal com a mão pra ele. Por exemplo, se é morto-vivo, eu não vou ficar morto-vivo, é aqui e aqui, aqui, aqui [gesto com a mão] [...].*

A narrativa carrega diferentes perspectivas: a primeira vincula-se ao uso do termo *especiais*, o qual já caiu em desuso e não agrega valor nenhum às pessoas com deficiência como dito por Sasaki (2005). Por seguinte, observa-se a partir da fala docente, o princípio que as pessoas com deficiência “darão mais trabalho” que as pessoas sem deficiência, o que suaviza, de certo modo, mas que, em *entrelinhas*, configura-se capacitismo. O que se pode observar, então, é uma diluição da condição de deficiência e das diferenças no âmbito escolar.

Em contrapartida, o discurso também corresponde ao árduo trabalho docente. Este por sua vez, entremeado por questões políticas e sociais, se transforma e se ressignifica ao longo do processo. O dito por Bento, “*a gente tem que correr atrás, né?*”, evidencia os desafios diários vivenciados pelos professores e professoras do Brasil para execução de sua prática pedagógica. Quanto aos desafios envolvidos na efetivação do processo de inclusão nas aulas de Educação Física, outras possibilidades são evidenciadas pelos/pelas docentes. Os principais achados versaram sobre: a) formação inicial e continuada; b) estrutura - recursos físicos e humanos; c) subsídio teórico; d) pouco tempo de aula; e) sociabilidade.

Quanto à formação inicial, que segue sendo inserida como um espaço que deve fomentar o conhecimento voltado à inclusão de pessoas com deficiência na área, diversos estudos constituem dados parecidos com os deste manuscrito, como apresentado anteriormente. A formação inicial em Educação Física dar-se-á a partir dos cursos de graduação em licenciaturas (para atuação em contexto escolar) e bacharelado (para outras áreas, exceto escolar), expedidos pelo Ministério da Educação em diferentes instituições de ensino pública e/ou privada. Tal momento deve subsidiar conhecimentos acerca da área que o docente em formação buscou. O que se observa, no entanto, é uma lacuna na proposta pedagógica dos cursos a partir do olhar docente deste trabalho, frente aos pressupostos da inclusão. Observemos a fala da Joana:

Joana - *Bom, são vários, eu acho. Vou elencar aqui alguns. Primeiramente, começando na formação. Não sei se eu entendi direito*

a pergunta, mas eu vou responder assim, dessa forma. Primeiramente, seria na própria formação do professor, né. É... Inserir mais discussões acerca do tema e fazer com que eles vivenciassem também esse tipo de conteúdo na prática, né? Para que eles consigam ter um suporte, ter uma base para quando forem para o campo de trabalho, e aí conseguir desenvolver as suas propostas, né, específicas sobre cada comunidade escolar.

A fala da docente corrobora com os dados vinculados à formação inicial, os quais abriram as discussões deste manuscrito, nos quais se identificou uma intensificação nos aspectos teóricos e poucos subsídios práticos. Para a professora, a falta de discussão acerca das deficiências e das práticas envolvidas no contexto acadêmico configura-se fator limitador para inclusão na escola. Os dados da pesquisa Salerno (2014) indicaram que a aproximação e o contato com a pessoa com deficiência pode influenciar significativamente no contexto da inclusão escolar. Tal aspecto pode ser realizado em formação inicial a partir das disciplinas específicas.

Ainda no tocante à formação acadêmica, vejamos o discurso de Rai:

Rai - *Primeiramente, né. [...] Vou falar o meu caso, né. Eu não tive nenhuma disciplina na minha parte formativa que me preparou para isso. Então, [...] eu tive que me preparar, buscar novos meios, novas maneiras, né? De adaptação, sair perguntando, sair pesquisando, né? E ao mesmo tempo é um desafio, é um processo de desafio, você tá lá, uma coisa que você nunca deparou, você não estava preparado e para cada caso é um caso, né? Eu falo assim de experiência, nunca é um caso só, nunca é um planejamento geral para você trabalhar com uma pessoa com deficiência, cada caso é um caso que você tem que ser específico.*

A fala do professor Rai configura-se potencial a partir do momento que lembramos o contexto sócio-histórico. Se observarmos o quadro que faz a caracterização dos/das entrevistados/das, verificamos que o docente em questão se formou em 1990. Esta época incide no contexto social de inserção de disciplinas obrigatórias nas licenciaturas frente a este público específico. Porém, observa-se depois de 20 anos do estudo de Baumel e Castro (2002) que a formação de professores ainda constitui um desafio estrutural dos cursos de graduação, pois, compreendemos que as disciplinas obrigatórias não contemplam e não garantem uma efetiva formação para atuação com o público em discussão, o mesmo foi observado por Greguol, Malagodi e Carraro (2018).

Nota-se, assim, uma característica do fazer docente, já que se compreende que a formação é algo constante e que deve ser distribuída entre a responsabilidade docente de

pesquisa individual sobre sua realidade em que atua e responsabilidade governamental de proposição de formações continuadas. Sabemos que existem ciclos de formação que se findam, como é o caso da graduação, pós-graduação, entretanto, a necessidade de atualização de informações e a constante busca por conhecimento, permanecem ativas.

Em complemento e em relação à formação, o professor Ravi relatou que há necessidade de oferta de cursos de formação continuada que visam abrir e possibilitar novos caminhos frente à educação inclusiva.

Ravi - *Eu vejo que precisamos, nós educadores, ter mais cursos de formação, material. A gente vê que realmente não é fácil quando a gente vê uma criança com deficiência: por onde começar, né. O que falar, o que abordar, tomar todos os cuidados para não deixá-la mais acanhada ou mais de fora, né. Aquele contexto [...] preocupado se vai machucar ou se não vai, né. Ela não vai conseguir acompanhar quase nada. Então eu vejo que precisa de mais informação realmente nessa área, os cursos realmente que trazem para o nosso dia a dia mesmo aqui no caso, na quadra, como as atividades, com as brincadeiras, né? Vejo que precisa de mais formação.*

Neste sentido, a fala do docente Ravi corrobora com a lacuna na formação continuada para Educação Física inclusiva em nível estadual, tendo em vista, que os docentes são lotados em cidades diferentes: Campo Grande (Ravi) e Aquidauana (Rai). Ainda com base na formação continuada, a professora Rita amplia as discussões pertinentes a este eixo incluindo o aspecto estrutural:

Rita - *Nesse aspecto assim eu vejo que falta muito. A gente poderia trabalhar de forma diferenciada não só com eles, mas com todos. É a parte de estrutura mesmo. Porque assim muitas vezes você tem a ideia, você quer fazer. Mas como? Tudo é muito caro. [...] E nem sempre tem uma verba específica para o pessoal de Educação Física [...]. Então assim, eu acho [...] que além de olhar é a capacitação mesmo do profissional. Eu tenho pecado muito porque mudou muita coisa. De uns dez anos pra cá. E assim sempre estar buscando conhecimento [...] eu acho que a função do professor, né. Estar atualizando e faz tempo que não tem assim [...] uma formação continuada, direcionada à educação especial. [...]. Então, eu coloquei assim, são dois pontos. A falta de capacitação mesmo, geral que muitas vezes a gente deixa de lado e a falta de estrutura. Que fala de incluir, de inclusão, mas eu vejo que a inclusão tem toda uma parte, não é só os distúrbios, não é só a deficiência física [...] Então, eu vejo assim, que é essa parte, falta de estrutura física e falta de capacitação mesmo. Porque tem preconceito dos próprios professores. Vou te dar uma ideia [...] tenho TDAH desde criança era pra eu ter tratado, nunca tratei. Como nunca tratei direito [...] desenvolvi outros outros tipos de distúrbio né e aí esse tempo atrás*

eu estava conversando com um colega [...] daí uma outra colega falou assim nossa, mas nem parece que você é assim. Então, assim, se uma pessoa da educação tem essa visão, imagina quando é com uma criança. A comunidade que não tem essa capacitação, essa a visão do que é, do que não é, né? Então é complicado. A educação especial em si [...] muita gente ainda trata como tabu muito grande e a partir do momento que você muda o seu olhar, você tem um feedback assim muito grande [...].

A fala final da docente: “e a partir do momento que você muda o seu olhar, você tem um feedback assim muito grande [...]” traz considerações importantes para o âmbito escolar. Alguns autores ponderam que a inclusão ocorre quando acontece essa mudança de olhar e de atitude. Ainda, Neto *et al.* (2018, p. 81) apontam que “a inclusão escolar plena não é uma tarefa fácil, pois é necessária uma estruturação progressiva e uma mudança significativa no sistema educacional e na concepção de inclusão por parte da sociedade em geral e, principalmente, dos profissionais escolares”, aspectos sinalizados na fala da professora Rita. Tais olhares podem ser modificados a partir da interação com as pessoas com deficiência, momento no qual determinados estigmas ou conceitos previamente formados podem ser revistos e ressignificados.

Seguindo com as análises vinculadas aos desafios para efetivar o processo de inclusão no âmbito escolar, pontuamos os seguintes eixos a partir da fala de Juca: nível do comprometimento ou à condição de deficiência do discente; e em consonância com as professoras Rita e Liz, pondera também estrutura de recursos físicos e humanos.

Juca - *Muitas vezes assim pra estar incluindo depende muito do tipo do aluno, né. Mas pra quem trabalha na rede pública ou no estado sabe que é muito difícil trabalhar com inclusão devido às condições de estrutura mesmo. Muitas vezes a gente não tem equipamento, a gente não tem uma estrutura física mesmo para estar podendo favorecer a inclusão, por exemplo, um esporte de qualquer tipo de modalidade que for trabalhar às vezes falta em realidade mesmo o material ou o auxílio mesmo de alguma pessoa com especialidade para estar trabalhando.*

Bia - *Então, pra mim os maiores desafios dessa inclusão é realmente nessa questão do material, sabe? A disponibilização de material é bem precária na rede pública. Eu ainda tenho sorte que eu tenho diretores assim que eles são bem voltados à Educação Física. Então [...] quando eu peço alguma coisa eles atendem. E a questão também de aulas. Aulas assim porque eu sou uma pessoa que pesquisa muito e quero trazer alguma novidade, algo que eles não viram ainda. E aí quando a gente procura atividade para aluno com deficiência é algo bem escasso. E [...] a maioria eu acabo adaptando aquele aluno que tenha*

deficiência naquela série. Porque achar atividade assim é muito difícil, sabe? [...].

Quanto aos dados apresentados pelos professores, Krug (2002, p. 6) fortalece o exposto e considera que a “inclusão escolar não é um processo rápido, automático, é sim um desafio a ser enfrentado devido a vários motivos, principalmente, a falta de professores habilitados e de estruturas físicas adequadas aos alunos portadores de deficiências”. Florence e Araújo (2004) compreendem que o aspecto de estrutura física pode se configurar fator limitador ou influenciador para o processo de inclusão, fato que segue sendo observado quase 20 anos após a pesquisa. Reina (2006) considera que a Educação Física na escola encontra-se em segundo plano, pois possuem infraestrutura inadequada para o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. Leonardo (2008, p. 439) pontuou que “a inclusão escolar vem se efetivando sem a infra-estrutura adequada, seja em termos de recursos materiais seja de recursos humanos, podendo trazer mais prejuízos do que benefícios a quem dela faz parte”.

Almeida *et al.* (2011, p. 17), ao pesquisar a inclusão dos alunos surdos nas aulas de Educação Física, considerou que: “se o que se pretende é incluir, deixa-se muito ainda a desejar no que se refere às qualificações profissionais e adaptações de ambientes e estruturas físicas que possam perfeitamente tornar o aluno aceito e respeitado”. A alusão realizada a estes estudos, por mais antigos que sejam, demonstram ainda a fragilidade e os desafios do sistema educacional frente ao processo de inclusão. Os dados evidenciados por tais estudos aparecem de outras formas neste manuscrito.

O que se observa no contexto atual é que tais aspectos ainda constituem desafios impostos para a efetivação do processo de inclusão. Os estudos de Krug *et al.* (2019), Martins *et al.* (2019), Alonso *et al.* (2020), Krug *et al.* (2021), Krug e Krug (2022) corroboram com as articulações postas. Neste sentido os desafios impostos para efetivação do processo de inclusão vêm sendo dialogados por diferentes autores (Bisol *et al.* 2018; Van-Munster; Alves, 2018; Oliveira, 2019; Lima-Rodrigues; Rodrigues 2020; Viola *et al.* 2020; Honda, 2022; Sousa, 2022).

De modo a sintetizar as discussões frente a esta categoria de análise, nos propusemos aqui, a articular o entendimento de inclusão para os/as docentes entrevistados. Os principais achados neste segmento referem-se à ampla compreensão sobre inclusão e que esta vincula-se à participação de todos e todas nas aulas de Educação Física.

No que se refere às facilidades, parte dos professores sinalizam que o processo de inclusão é facilitado a partir do trabalho colaborativo entre docentes e vínculo afetivo dos/das

discentes. Em contrapartida, a formação inicial, o quantitativo de discentes por sala não se configuram eixos facilitadores para inclusão.

Para este estudo os/as professores e professoras apontaram diferentes desafios que são comumente enfrentados por outros/outras profissionais, como retratados acima. É interessante observar que não houve o indicativo de que a inclusão não é algo positivo e que pessoas com deficiência não deveriam estar nas escolas comuns, ainda que os/as docentes questionem elementos de seu cotidiano que dificultam esse processo. Observamos no eixo seguinte a percepção docente sobre Educação Física e seu contexto teórico-prático na escola.

5.2 Educação Física escolar: o quê, porquê, como e para quem!

Esta categoria articula discussões pertinentes aos contextos que englobam a Educação Física como ciência e como componente curricular nas instituições de ensino básico. O tópico em questão abrangeu cinco perspectivas: iniciamos com a percepção docente sobre o objetivo da Educação Física escolar; posteriormente buscamos identificar os conteúdos que os/as docentes trabalham; a sistematização e organização das aulas; se os/as docentes utilizam alguma abordagem específica da Educação Física e também o conhecimento acerca da comunidade escolar em que atuam. As discussões instauradas podem nos dar subsídios sobre a prática profissional e as possibilidades de atuação dos professores e professoras de Educação Física.

Elencar o entendimento sobre o objetivo da Educação Física para professores e professoras de ensino básico torna-se relevante para a pesquisa, já que pode elucidar elementos que influenciam diretamente na prática docente, pois será com base nesse propósito que as atividades serão elaboradas e aplicadas. Assim, questionamos os/as docentes sobre seu entendimento referente ao objetivo desta disciplina em campo escolar.

O objetivo central da Educação Física é dialogado e discutido por diferentes autores e em diferentes prismas (Tani, 1991; Daolio, 1996; Darido, 2005). Na atualidade, o objetivo indicado pela BNCC rege, com grande ênfase, a ação docente, pois norteia os documentos das diferentes secretarias de educação, municipal ou estadual, se tornando base para a elaboração dos planos de aula. Tal fato foi observado nas pessoas que participaram da presente pesquisa e será debatido ao longo deste tópico.

De acordo com a BNCC, configura-se competência da Educação Física no âmbito educacional

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos

recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

Diante do texto normativo supracitado, temos diferentes perspectivas vinculadas à Educação Física na escola. Os discursos evidenciados a partir dos dados deste manuscrito demonstram entendimentos distintos entre os/as docentes entrevistados/as. No entanto, observa-se o aspecto comum da Educação Física presente na fala das professoras e dos professores: o movimento. Este, por sua vez, configura-se como base e suporte da Educação Física em contexto socioeducacional.

Joana e Rai ponderam que o objetivo central deste componente curricular está relacionado à participação e à socialização dos/das discentes no contexto escolar. A participação conjunta entre os/as alunos e alunas pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem e também na forma em que o/a docente conduz sua aula e seus aspectos didático-pedagógicos, uma vez que observamos a diversidade presente em sala de aula, a forma como cada discente aprende, realiza e incorpora as práticas corporais inerentes ao componente curricular.

Joana - [...] *o objetivo da Educação Física escolar é buscar envolver todos os alunos nas práticas, né, propostas ali no alcance dos objetivos determinados em cada bloco de conteúdo, nas diferentes formas, então mostrar várias possibilidades de trabalhar aquele conteúdo para os alunos.*

Rai - *Para mim o objetivo da Educação Física escolar é a interação entre os alunos, né? Buscar maior interação possível, o bem-estar físico, né? E mental deles, juntamente com a questão de cooperação e socialização deles.*

A Educação Física na sociedade e na escola possui papel político e institucional de acordo com as propostas e demandas de cada contexto, como sinalizado anteriormente no eixo no qual apresentamos as abordagens vinculadas a ela. Notamos, na fala do docente Gael, variedade de objetivos elencados na Educação Física escolar. O discurso docente abre caminhos para pensar e repensar a Educação Física na escola, suas possibilidades e o que nós enquanto professores/professoras refletimos acerca deste componente curricular.

Gael - [...] *o objetivo é formar cidadãos conscientes, com conhecimento da importância da Educação Física e também aptos a se relacionar e a entrar também no mercado de trabalho.*

O que se entende, talvez, a partir do discurso docente é a Educação Física integral que forma pessoas que transcende o imagético do senso comum e que reconheça e usufrua das práticas corporais inerentes a ela, que por consequência da dinâmica do processo terá outros atributos correlacionados, como exemplo, a socialização e ao mundo do trabalho, o que corrobora com a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Ainda, podemos identificar a influência do sistema capitalista e de uma possível tendência neoliberal que influencia a competitividade e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Observa-se ainda, que esta perspectiva se distancia da abordagem cultural, que visa a educação integral, compartilhada e reflexiva, a partir da coparticipação de todos/todas envolvidas no cotidiano escolar.

Em estudo no eixo educacional, Pinto e Dias (2019) afirmam que o papel da educação ultrapassa os conhecimentos teóricos e colabora para formação social e cidadã dos indivíduos. O mesmo pode ser diluído e incorporado na Educação Física, pois esta “não está alheia aos objetivos formativos de condutas sociais preconizado pelos documentos que fundamentam e legitimam a Educação” (Silva *et al.* 2022, p. 2).

No entanto, o que se evidencia neste segmento é o aspecto de aptidão. Na perspectiva inclusiva, a partir da base teórica utilizada, a pessoa apta é aquela que usufrui, incorpora e tem voz ativa nos meios sociais. Neste sentido, compreendemos que tal prerrogativa vincula-se à observância de que o processo de inclusão se faz em via de mão-dupla para a efetivação dos direitos e dos deveres dos discentes com e sem deficiência.

Expandindo os diálogos deste manuscrito, nos ancoramos em texto articulado por Darido (2012b) no aspecto referente aos objetivos da Educação Física na escola que se vinculam à percepção de saúde. Observamos em eixo de discussão da autora, pertinente à Educação Física com o objetivo exclusivo de melhoria da saúde e da qualidade de vida, aspectos que podem ser visualizados, mas não de modo isolado, nos dados deste trabalho. A articulação promovida entre os professores Théo, Filipe e a professora Liz, remonta e corrobora com o proposto pela autora, observemos os discursos abaixo.

Théo - *Fazer com os alunos vivenciam, né. A atividade física para ter uma vida regada, uma saúde. Eu vejo assim, se todos os meus alunos se conscientizar da importância da Educação Física, já é um já é um avanço excelente.*

Filipe - *[...] eu vejo assim, a Educação Física escolar tem vários objetivos. Desde daquela desestressante - tirar o aluno, né. Desestressar um pouco de dentro da sala de aula, lá como a parte do*

ensinamento básico que a gente tem, que é saúde, né. Que a principalmente essa questão da saúde. Sou bastante voltado pra esse lado. Antigamente voltava muito para a esportivização, né. Para o esporte, é voltado, tem ainda, só que assim eu vejo hoje em dia mais para o lado da saúde.

Liz - *Então, eu tenho como objetivo da Educação Física o principal para Liz, professora, é o aluno entender a importância de movimentar o seu corpo, de exercer uma atividade física e um exercício físico, tanto para sua saúde física quanto para sua saúde mental. Então assim, hoje em dia a gente tem muita dificuldade, né, por conta dessa era digital, mas pra mim é pelo menos plantar uma sementinha que eles precisam ter no dia a dia deles numa prática de atividade física.*

A preocupação instaurada em que os/as discentes compreendam a Educação Física como uma proposta de prática de atividade física pode estar vinculada ao seu próprio contexto sociocultural, que ainda é bastante disseminado no campo de atuação docente. O estudo de Silva, Martins e Silva (2013), que objetivou identificar abordagens da Educação Física escolar voltadas à promoção da saúde, pontuou que, neste contexto, as aulas de Educação Física assumem caráter socioeducativo.

Em outras palavras, compreende-se a partir do exposto, que os/as docentes seguem uma linha de cuidado com a saúde que transcende o âmbito escolar. No entanto, o que se pode questionar é como estão sendo realizadas as reflexões acerca do componente curricular, se estão apenas voltadas a uma questão de saúde ou se partem do princípio que estar em movimento pode gerar consequência positivas para promoção da saúde. Além disso, diante da divisão de saúde física e saúde mental, podemos refletir sobre a perpetuação de uma visão não integral das pessoas, bem como o aspecto referente à saúde que pode promover a busca da cura de determinadas questões que podem ser características das pessoas.

O discurso estabelecido pelos professores/professoras, caminha ao encontro do postulado por Darido (2012b, p. 38):

a compreensão de que o papel da Educação Física, na escola, consiste em ser o de auxiliar na recuperação, aquisição e manutenção da saúde é bastante aceita pelo imaginário social, sendo a resposta mais prontamente dada por grande parte dos professores, inclusive da área, e de outros profissionais. O argumento mais utilizado em favor dessa visão é o de que o ser humano nunca foi tão sedentário, inativo e obeso.

Tal compreensão ainda observada pode influenciar diretamente na atuação pedagógica de professores e professoras, pois se o objetivo permeia a saúde e a completude de horas de exercício, podemos deixar de lado outras temáticas que compõem a área da Educação Física. Ainda, conforme objetivos elucidados pelos docentes, tal concepção pode estar atrelada ao que

o próprio Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul traz como objetivo da Educação Física.

Observamos o que o currículo traz para Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Educação Física tem como objetivo desenvolver a autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, a fim de garantir o acesso dos estudantes às práticas corporais que contribuam para a construção de saberes e valores, os quais proporcionarão aos estudantes experiências e vivências necessárias à consolidação de um cidadão ético, reflexivo e crítico, conectado com as mídias digitais e com as transformações globais, voltado sobremaneira às questões sociais, inclusivas e socioemocionais (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 351).

Já no que se refere à etapa do Ensino Médio:

na etapa do Ensino Médio, pretende-se que o estudante aprofunde as experiências do Ensino Fundamental sobre as capacidades e limites do corpo; compreendendo a importância do estilo de vida saudável e do autocuidado na manutenção da saúde (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 83).

Em contrapartida, quando observado o documento normativo para o ensino fundamental (Brasil, 2017) e ensino médio, a BNCC (Brasil, 2018) traz considerações que integralizam a Educação Física, observemos:

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

[...] ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas (Brasil, 2018, p. 495).

Os currículos de ensino dos Estados e dos Municípios são construídos a partir da BNCC (Brasil, 2017; 2018). Observada as referências institucionais quanto ao currículo de Mato Grosso do Sul, temos a partir de nossa compreensão uma mudança de perspectiva no conteúdo. A ideia que permeia o ensino fundamental perpassa as relações socioculturais, a apropriação e o conhecimento acerca das práticas corporais intrínsecas à Educação Física. Já em relação ao ensino médio, a principal ideia versa sobre a saúde. Ainda é possível verificar um distanciamento, mesmo que pequeno, entre as ideias gerais vinculadas ao ensino médio quando

comparada à BNCC e Referencial de Mato Grosso do Sul, o que pode implicar diretamente no aspecto didático e metodológico docente.

A partir da contextualização frente aos objetivos da Educação Física segundo os/as docentes, abrimos eixo de discussão frente aos conteúdos abordados por eles/elas. A Educação Física na escola, conforme a BNCC, é uma disciplina que tematiza as práticas corporais¹⁴ nas suas mais diversas manifestações (Brasil, 2017; 2018).

O presente estudo trouxe, a partir dos dados levantados, uma gama de possibilidades de conteúdos para Educação Física na escola. De acordo com diferentes autores, os esportes tendem a ser o conteúdo mais trabalhado pelos professores e professoras de Educação Física (Matos *et al.* 2013; Prado; Ribeiro, 2014). Podemos verificar nas falas docentes, que todos os professores e professoras sinalizaram em algum momento da entrevista que trabalham com os esportes no âmbito escolar. No entanto, o que se observa também, é uma variedade de conteúdos que fazem parte do aporte teórico da Educação Física na escola. De modo geral, a professora Joana é a única docente que restringe sua prática nas modalidades esportivas.

Joana - *Modalidades esportivas coletivas... É, eu acho que só modalidades esportivas coletivas.*

Este discurso docente pode estar relacionado ao período de formação acadêmica e a escolha da pós-graduação da docente, uma vez que a mesma formou-se no período de vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tendo como base teórica o documento, este permaneceu vigente por muitos anos e designou os conteúdos teóricos-práticos da Educação Física escolar, sob a divisão em três blocos de conteúdos: 1) Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; 2) Atividade Rítmicas e expressivas e 3) Conhecimentos sobre o corpo (Brasil, 1997), o que talvez, incentivava a atuação profissional nas práticas esportivas. Quanto à sua formação complementar, vincula-se ao treinamento esportivo e Mestrado e Doutorado em Saúde, o que influencia na manutenção dos aspectos biológicos/esportivos.

Prosseguindo com as análises, a fala do professor Gael traz considerações sobre o ensino da Educação Física na escola. O docente carrega para sua prática a variedade dos conteúdos base do componente curricular e a partir do exposto por ele, realiza articulações com aspectos transversais vinculados aos saberes que transitam e dialogam com a Educação Física. A contextualização dos antigos temas transversais, o que era proposto pelos PCN de 1997, se

¹⁴ Entenderemos as práticas corporais como: as Brincadeiras e Jogos; as Danças; os Esportes; as Lutas; as Ginásticas e as Práticas Corporais de Aventura.

configura parte importante do processo de ensino-aprendizagem para formação integral do/da discente (Matos; Verde; Corrêa, 2019).

Gael - *Nós trabalhamos com jogos, lutas, o esporte, danças, a gente fala da importância da mulher no esporte, lutas versus brigas, tudo isso.*

Continuando com a exposição dos conteúdos, observemos a fala de Bia, que traz novas características e conteúdos para o contexto de sala de aula.

Bia - *[...] jogos eletrônicos [...] os jogos de ludicidade [...] futsal [...] voleibol [...] dança [...] práticas radicais urbanas [...]*

A partir da implementação da BNCC (Brasil, 2017), novas possibilidades de conteúdo vieram à tona. Os jogos eletrônicos, por exemplo, incidiram no contexto escolar como possibilidade ampliada de conteúdo da Educação Física. Diferentes estudos trazem como proposta os Jogos Eletrônicos (Silva *et al.* 2019; Abrao *et al.* 2022; Santos; Monteiro, 2022), o que se questiona de fato, são as possibilidades de atuação frente ao proposto, as discussões que podem ser estabelecidas entre o conteúdo e as dinâmicas sociais atuais. Assim como os jogos eletrônicos aparecem de forma explícita, as Práticas Corporais de Aventura (na natureza e urbanas) também são inseridas no contexto teórico-prático da Educação Física, o que carrega o mesmo processo de discussão relacionado aos demais conteúdos e propostas do componente curricular.

A transição entre os documentos que regem a estruturação dos conteúdos da Educação Física - PCN (Brasil, 1997) e BNCC (Brasil, 2017) pode influenciar no campo prático dos professores/professoras como sinalizado por Rita.

Rita - *Então, a gente não trabalha mais com conteúdo, né? A gente trabalha com objetos de conhecimento. Então, dentro desses objetos de conhecimento, as crianças têm que desenvolver habilidades. [...] Então assim, eu não gostei muito como foi repartido essa parte de objeto de conhecimento. [...] E de uma forma ou outra temos que adaptar tudo [...] para desenvolver [...] a gente não tem material para trabalhar [...], a estrutura física que tem normalmente [...] a gente tem que dividir [...] com outras turmas. Então assim é todo um sistema que não tem um olhar específico para desenvolvimento do trabalho da Educação Física como deveria ser, né. [...] Eu trabalho do sexto até o ensino médio então pra mim é bem vasto falar assim: ah o que você trabalha [...]. O ensino médio assim foi e veio pra mim como um desafio. Porque além de ser uma aula só, a abordagem que tem que ser trabalhada, né. Que é mais voltado a linha de vestibular, ENEM, né. Há mais estudos.*

[...]Eu trabalho sempre Educação Física. Exemplo, eu tô trabalhando jogos eletrônicos com as crianças. O sexto ano. [...] E outro assim é um pouco mais de estar trabalhando também pelo contexto até porque pela minha vivência mesmo. E a maioria dos professores de Educação Física não tem essa vivência pelo menos da minha época não tem [...] e a parte de dança mesmo. [...].

O que se extrai dessas análises, é que os conteúdos utilizados pelos docentes recaem no aspecto do movimento e que este pode ser dialogado de forma dinâmica, utilizando da estratégia da prática com sentido e significado, ampliando as possibilidades da movimentação e da experiência nos campos que englobam as atividades práticas que são pertencentes à Educação Física. Tal ampliação pode ser observada na fala da professora Liz, que objetiva trabalhar ao longo do ano letivo diversos conteúdos constituintes do componente curricular. Mesmo que com críticas instauradas, pode-se observar a partir dos discursos que todos e todas os/as docentes seguem os documentos normativos que respaldam o eixo educacional no estado de Mato Grosso do Sul.

Liz - *Todas as práticas corporais, né? A gente trabalha durante todo o ano, ginástica, dança, luta, esporte, jogos.*

Neste sentido, talvez a utilização dos eixos normativos que constituem, orientam e norteiam a escolha dos conteúdos da Educação Física, pode se configurar um fator preponderante para as aulas inclusivas. Ainda que observemos a fala docente ampliando a utilização de diferentes práticas, notamos a inquietação docente quando Rita insere os desafios que o “novo” traz, em termos de adaptação de aulas, desafios espaciais e materiais, além de, em certa medida, o apego exacerbado aos documentos norteadores, quando ela informa que não gostou da divisão do objeto do conhecimento, mas não demonstrou formas de superar esse desequilíbrio a partir de sua autonomia docente.

A variedade de conteúdos possibilita articulação e flexibilização de movimentos, de adequação dos conteúdos para a turma e das propostas e atitudes docentes frente ao contexto escolar e tal aspecto se apresenta pela organização de autonomia docente. Neste sentido, indagamos os/as professores/professoras sobre a organização do planejamento e como é realizado a sistematização das aulas.

De modo geral, observa-se que os/as docentes deste estudo seguem o que o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul¹⁵ e o que a Secretaria de Educação de Estado

¹⁵ Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul - Educação Infantil e Ensino Fundamental: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>; Currículo

fornece como subsídio instrucional. A estruturação do plano de aula versa sobre os objetos conhecimento e as habilidades, mantendo uma sequência didática unitária para turma toda, o que configura-se ponto positivo frente à Educação Física inclusiva, pois significa que todos e todas discentes, independentemente de suas especificidades, estão contemplados no mesmo planejamento. Tais argumentações podem ser visualizadas nas falas de Rai e Gael.

Rai - Bem, [...] o planejamento é feito de acordo com as instruções normativas, né, da Secretaria de Educação. [...] Já vem as normas certinhas, conteúdos, né, as habilidades que a gente tem que seguir e eu procuro adequar de acordo com o que me pedem dos planejamentos [...].

Gael - O meu planejamento é feito de uma maneira que eu consiga abordar todos os estudantes. [...] É porque no meu planejamento os alunos que têm deficiência são incluídos já no meu no planejamento que eu faço, né. Agora se tem alguma adaptação, alguma coisa o planejamento ele é flexível, então eu posso fazer alguma coisa ali durante a aula, mas na hora do planejamento ele já é feito para todos, junto com os deficientes.

A flexibilidade existente no planejamento, conforme discutido pelo professor Gael, abre discussão frente à potencialidade da Educação Física em relação aos seus aspectos práticos. Visualizar possibilidades de adequação de atividades, movimentos e conteúdos pode favorecer o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas aulas. Neste sentido, se apropriar do planejamento escolar como algo que possibilita sua prática, mas não te limita a ela, favorece as partes envolvidas no processo escolar.

No que se refere à adequação de atividades propostas, fica evidente que a professora Liz busca contemplar seus/suas discentes, fato que corrobora com os articulados até o momento neste manuscrito.

Liz - Então, especificamente no meu planejamento eu não coloco sobre os meus alunos com deficiência, só que a gente adapta a atividade em sala de aula [...] é igual para toda turma. Porém, existe adaptação, por exemplo, o aluno autista que tem dificuldade de fazer trabalho em grupo. Ao invés dele fazer trabalho em grupo ele vai fazer o trabalho individual pra mim e vai ser avaliado assim da mesma forma né, só que individual porque ele já tem dificuldade de estar realizando uma apresentação lá na frente, de tá falando com o grupo, causa fica muito nervoso, passa mal, algum autista ele é dessa forma, então a gente tem que tá adaptando a forma de avaliar eles.

Nota-se, a partir dessa fala, que os documentos norteadores e o plano de aula não contemplam as possibilidades inclusivas com sugestões de adequações para as propostas ou indicação de literatura pertinente. Além disso, ainda que os/as docentes tenham demonstrado refletir sobre os/as alunos/as com deficiência para seus planejamentos, as modificações pensadas não são registradas no documento, fato que pode dificultar sua aplicabilidade, bem como diluir a proposta inclusiva, já que ela permanece no campo pessoal docente e não dos documentos legais de registro.

Tal diluição pode ser observada por dois aspectos. O primeiro pode indicar a necessidade de perpetuar a homogeneização das propostas, fingindo que não há a demanda por adequações dos conteúdos, como se todos/as os/as discentes fossem realizar as atividades da mesma forma, desconsiderando as individualidades. O segundo aspecto seria o de transferência de responsabilidade pela adequação do plano de aula, já que em muitas escolas as modificações são realizadas por professores/as de apoio, ainda que os/as docentes entrevistados tenham demonstrado esse cuidado reflexivo. Tais fatores podem ser analisados pelo viés do não destaque da condição de deficiência ou outras dificuldades de aprendizagem, entretanto, a não análise e o não registro das diferenças presentes em sala de aula podem desconfigurar a efetivação da inclusão.

Não é apenas no currículo, na sistematização e na aplicação de aulas que se visualizam flexibilidades existentes. Quanto à utilização de abordagens de ensino da Educação Física, observou-se variedade de opções e a utilização de múltiplas abordagens de ensino, olhadas a partir do contexto de interação social da turma, dos desenvolvimentos dos alunos nas aulas e dos objetivos centrais. O que se extrai dos dados seguintes é que há uma mescla das abordagens de ensino na prática pedagógica dos/das docentes e que estes/estas não buscam a base epistemológica das abordagens, mas se ancoram nas possibilidades de prática evidenciadas por cada uma delas.

Ainda, observou-se que apenas um docente alegou utilizar a abordagem tradicional de ensino. O que se articula deste aspecto é que o uso da abordagem tradicional pode perpetuar processos de exclusão devido às suas características intrínsecas, como a reprodução dos conteúdos baseados no aspecto motor, sem reflexão crítica, menores possibilidades de flexibilização de movimento/conteúdo, com ênfase no desenvolvimento e no padrão motor ouso. Talvez, a proposta em utilizar a abordagem tradicional esteja vinculada ao seu período de formação, visto que o docente formou-se em 1990, período que incide no contexto social discussões mais profundas sobre as abordagens e tendências pedagógicas, discussões que se

iniciaram por volta de 1980 (Badaró *et al.* 2022; Badaró *et al.* 2023). Observemos a fala do professor:

Rai - *Eu busco, eu sou [...] velha guarda, busco mais a escola tradicional, sabe? Acho que aquela que funcionou comigo e que eu acho que funciona com os meus alunos.*

A partir de uma variação e não unificação de uma abordagem específica, o docente Ravi apresentou que trabalha entre duas perspectivas: a desenvolvimentista e a crítica superadora. A mescla na utilização das abordagens de ensino também foi identificada nas falas das professoras Joana e Rita.

Joana - *Bom, eu preciso mesclar, não dá para ficar somente uma, então depende muito de como eu vou iniciar aquele conteúdo e do que a turma responde para mim também, eu acabo fazendo isso. Então, eu misturo um pouco da tradicional com psicomotricidade.*

Rita - *Então, vou te passar a real. Não tem uma só que a gente vai usar. Não vou seguir essa receitinha de bolo. Não tem. Tem hora que você vai ser tradicional, tem hora que você vai ser desenvolvimentista. Tem hora que você vai trabalhar psicomotricidade. Não tem como. Vou falar, não, eu só [...] vou trabalhar crítico, não sei o que lá. Não vai. Ninguém vai. Porque até é inviável. É inviável. Não tem como. [...] Eu não sei se tem alguém que trabalha diferente. Eu não sei. Se tem eu não conheço.*

O que se observa a partir das falas docentes, é que todas as escolhas estão correlacionadas as perspectivas não críticas, o que pode influenciar no aspecto-didático pedagógico e no processo de ensino-aprendizagem. Ainda conforme a utilização das abordagens de ensino, Theo e Liz, elencaram utilizar o currículo disponibilizado como abordagem de ensino, no entanto, não discorreram sobre as abordagens pedagógicas as quais são difundidas no campo da Educação Física.

Théo - *Sim, a gente tem pelo portal da SED, a gente é direcionado sempre é em cima do documento que rege a Educação Física, né.*

Liz - *a gente tem o currículo, né. Então a gente usa as abordagens que eles demandam, mas são abordagens específicas da Educação Física sim. É porque a Educação Física como eu sempre comento com os colegas e ela é diferente das outras matérias. Preciso que o aluno goste de participar e de se movimentar. Então a gente tem que ter a sua abordagem específica sim.*

Ainda com relação aos dados, os professores Filipe e Nando alegaram não utilizar nenhuma abordagem específica da Educação Física em suas aulas, o que demonstra, talvez, um desconhecimento das abordagens de ensino do componente curricular. A partir das compreensões possíveis sobre a utilização das abordagens pedagógicas, deste modo, no plural, vale sinalizar o que Furtado e Borges (2020) ponderam ao contextualizar Faria *et al.* (2010) que

para a parcela de professores formados no período ou após o Movimento Renovador, a atuação com as práticas corporais na escola tem se dado muito mais no sentido de buscar a tradução prática e possível das ideias do movimento nos diversos contextos educativos, do que propriamente a reprodução direta das propostas didático-pedagógicas construídas para a Educação Física escolar (Furtado; Borges, 2020, p. 30).

A não utilização de uma única abordagem pedagógica pode ser justificada pelo discurso contextualizado acima. Neste sentido, vale-se mais da incorporação prática do que das fundamentações teórico-metodológicas das abordagens da Educação Física, o que já foi sinalizado. O movimento renovador evidenciado no discurso acima diz respeito ao período de discussão acerca da representatividade da Educação Física no âmbito escolar e das tensões e debates envolvidos no meio acadêmico que visavam romper com a dinamicidade da Educação Física tradicional. Neste sentido, conforme Machado e Bracht (2016, p. 850)

um dos elementos constitutivos do MREF¹⁶ foi a incorporação de outros pressupostos balizadores para sua fundamentação (as humanidades), o que permitiu à disciplina o “estranhamento” necessário para a revisão de suas práticas.

Por mais que os dados destes estudos contemplam em sua maioria professores e professoras que se formaram em décadas posteriores ao movimento renovador, pouco se identifica a influência deste movimento, por exemplo, na escolha das abordagens de ensino da Educação Física para este estudo, tampouco houve destaque para os aspectos da abordagem cultural.

Prosseguindo as análises dos dados, ainda como parte inerente a este estudo, consideramos importante verificar a incidência do conhecimento acerca da comunidade escolar em que o/a docente atua. Em nossa concepção, a partir de leituras acadêmicas e experiências na atuação docente, (re)conhecer a comunidade escolar na qual atua, implica no entendimento que o processo de ensino-aprendizagem se faz em conjunto, baseado na pluralidade e reconhecimento de que os agentes principais, os/as discentes, possuem conhecimento já advindos das suas experiências sociais.

¹⁶Movimento Renovador da Educação Física, conforme os autores.

No que diz respeito ao conhecimento da comunidade em que a escola se faz presente, apenas dois docentes alegaram não conhecer a comunidade escolar na qual atua. Uma não responde à questão e os demais, dez docentes, responderam que conhecem a comunidade escolar na qual realiza sua prática docente, sendo que alguns indicaram viver na comunidade. De modo geral, estes/estas docentes consideraram importante reconhecer o contexto social que seus/seus alunos/alunas pertencem, sendo que este ponto está mais vinculado ao aspecto social da convivência do que de aprendizagem, pois tais perspectivas não indicam a utilização deste conhecimento como influência no reconhecimento docente que o/a discente seja um/uma participante ativo/ativa no processo de escolha dos conteúdos e do planejamento de aula.

Quanto ao envolvimento docente com a comunidade escolar, o discurso elucidado por Juca abarca considerações a respeito do processo de ensino-aprendizagem em segmentos que envolvem os segmentos sociais. Atie (1999, p. 3), diz que: “hoje, o desafio que se coloca diante da escola é fornecer educação e informação para toda a vida... ela precisa romper seus muros e estar plenamente inserida no seu tempo e na comunidade a qual pertence”.

Juca - *Eu acho muito importante você conhecer a comunidade ao redor porque é uma questão cultural, para você ver se é periferia ou não, qual que é o tipo de público que você vai tá trabalhando ali naquele momento [...]. A Educação Física eu acho que resgata muito assim as crianças. Principalmente no meu caso que trabalho com dança e eu trago aquelas crianças muitas vezes para dentro da escola e assim resgatando eles das ruas, da criminalidade, das drogas, de momentos assim que eles podem estar ali ocupando a mente e o corpo através do aspecto da dança que é inserido na Educação Física do que está ali na comunidade. Por exemplo, onde eu trabalho em região periférica. Então o índice de criminalidade é muito grande. Então aí tipo sempre procuro estudar ao redor porque tudo é uma questão familiar também né aquele jovem ou aquela criança está inserida.*

(Re)Conhecer a comunidade escolar na qual atua pode possibilitar interação e contato maior com as demandas sociais inerentes àquele contexto. Além disso, no processo de inclusão, conhecer o ambiente em que atua pode favorecer a construção de uma sociedade equitativa e romper com os estereótipos e estigmas que envolvem o público das pessoas com deficiência. A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem é elucidada pela professora Rita. A ênfase no processo educacional pode ser acentuada ou atenuada de acordo com o local de atuação e o público da escola.

Rita - *Então, eu moro na comunidade, meus alunos são meus vizinhos, então não tem como. Passa aqui eles dão um grito. Estou limpando a casa de vez em quando eles passam. Então eu conheço. E também por*

ser periferia eu sei quem eu posso puxar um pouquinho mais e quem eu não posso [...] assim, é tudo meio que medido; e eu dou aula aqui na vila e nesse bairro e dou aula lá [outra escola que leciona] [...] e pior que lá eu tenho alunos que são que moram aqui, mas eles não estudam aqui e preferem ir pra outra escola.

O presente tópico objetivou apresentar os dados elucidados pelos/pelas docentes versando, principalmente, sobre os aspectos teórico-práticos do campo da Educação Física. Neste sentido, compreendemos que a percepção docente sobre o objetivo da Educação Física escolar configura-se no plural “objetivos”, tendo em vista a dinamicidade dos objetivos extraídos a partir da análise das falas docentes.

Neste ínterim, os principais aspectos estão envolvidos: na realização de atividades que envolvam coordenação e habilidades motora, bem como o desenvolvimento motor; promoção da saúde e da qualidade de vida; formação de cidadão; vivência das práticas corporais da EF; socialização e interação discente; entrelaçados ao movimento e a sua importância no contexto social.

Observamos, então, a partir das falas das pessoas entrevistadas, que a Educação Física possui múltiplos objetivos, ainda que se mantenha a aproximação com a atividade física, saúde e qualidade de vida. As implicações para a prática docente inclusiva se associam à flexibilidade de movimento; a escolha do conteúdo e a forma de condução destas aulas, o que pode influenciar negativamente/positivamente no processo de inclusão a partir do olhar docente sobre a Educação Física escolar.

Quanto aos conteúdos, identificou-se forte influência dos documentos norteadores da BNCC e do Referencial Curricular do Estado com a escolha de uma variedade de práticas corporais trabalhadas. Já em relação à sistematização e organização das aulas, observamos que os planos de aula são unitários, no entanto, caso haja necessidade de adequações, estas são realizadas no momento prático da aula e não há registros de que forma se planeja modificar a prática para atender à turma.

A variedade de conteúdos trabalhados pode influenciar positivamente para inclusão, pois se desconecta do aspecto esportivo da EF e amplia as possibilidades de prática para os/as discentes. Quanto aos planejamentos, para que haja concepções inclusivas, faz-se necessário estabelecer elos e registros sobre a condição de deficiência, potencialidade discente e as possíveis adequações nas aulas práticas, desta forma, o planejamento seguirá coerente e coeso com o proposto inclusivo para sua efetivação.

No que diz respeito à utilização de abordagens de ensino, nenhum/a docente alegou se apropriar e usufruir de uma única abordagem específica, considerando mais as propostas práticas do que a base epistemológica das abordagens. A principal característica deste ponto vincula-se à percepção de que não há possibilidade de atuar sob uma única perspectiva teórica-metodológica, devido às diferentes características presentes no contexto escolar. As abordagens da Educação Física, como analisado no referencial teórico, podem contribuir para o processo de inclusão, ainda que seus autores principais não tenham feito alusão direta à pessoa com deficiência.

Assim sendo, compreendemos que esse fator terá grandes influências da concepção docente da Educação Física, entretanto, a abordagem cultural, que objetiva aproximar a área da comunidade, considerando elementos culturais e debatendo aspectos com o enfoque da justiça social não foi apontada pelos docentes. Tal elemento pode corroborar para a baixa participação dos estudantes na elaboração das aulas, não sendo considerados como ativos e autônomos para as reflexões e decisões sobre sua aprendizagem, bem como pode perpetuar olhares do senso comum voltado às pessoas com deficiência.

No que se refere ao conhecimento da comunidade escolar na qual atua, tanto os/as docentes que estão lotados nas cidades de interior, quanto os/as docentes lotados na capital buscam conhecer a comunidade escolar na qual estão inseridos/inseridas, observado a partir do discurso que engloba e enfatiza a importância de compreender o local e as culturas que envolvem e constroem o/a discente. Em contrapartida, tais dimensões não são utilizadas na estruturação e desenvolvimento do planejamento de aulas, o que pode implicar negativamente no processo de inclusão, uma vez que não se considera os conhecimentos sociais e os/as estudantes e suas culturas locais.

5.3 Fazer docente: percepções, estratégias e reflexões para ação inclusiva

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (Paulo Freire)

O fazer docente a partir da educação inclusiva e do ensino inclusivo é entremeado por anseios, questionamentos e possibilidades de atuação. O eixo anterior compilou diferentes informações inerentes à pesquisa, e uma delas referiu-se à organização e a sistematização do planejamento.

A partir deste ponto, nós propomos, no início deste eixo articular e visualizar como se dá a prática docente no ato de planejar dentro da perspectiva de flexibilização de movimento,

diálogo entre docentes regentes e docentes de apoio, diálogo entre professor/a e aluno/a com deficiência, avaliação de aula por parte docente e o tempo necessário para articulação de conhecimentos frente a proposta inclusiva. Posteriormente, buscou-se identificar a percepção docente sobre sentir-se apto ou não para atuar com alunos com deficiência e se consideravam suas aulas inclusivas.

No que se refere ao planejamento, Neves e Salerno (2023) ponderam que este se configura parte inicial do processo inclusivo na escola. Conforme os autores

é a partir das perspectivas pensadas, dialogadas nas diferentes dimensões e sistematizadas de acordo com as demandas do contexto, que se insere e incorpora o conteúdo frente aos alunos e suas especificidades (Neves; Salerno, 2023, p. 21).

Neste sentido, o planejamento das aulas deve levar em consideração as ações educativas voltadas ao desenvolvimento do aluno com deficiência no âmbito escolar dentro de sua potencialidade (Santiago; Santos, 2015), tornando-se elemento importante e potente para uma educação de qualidade. Ancorados nas perspectivas de Soares *et al.* (2012), entendemos que a partir da organização e sistematização do conhecimento que os/as discentes irão verificar, realizar interpretação, compreensão e explicar a complexidade social na qual estão inseridos/inseridas e poderão, assim, compreender os aspectos em seu entorno, modificar o contexto que pertencem.

Notamos, a partir das análises, que os planejamentos dos/das docentes configuram-se unitários de acordo com os documentos que regem a educação no estado de Mato Grosso do Sul. Os planejamentos unitários para turma, pode ser ponto primordial para as aulas de Educação Física inclusiva, pois se entende que os/as aluno/alunas devem participar e compreender um único conteúdo não acarretando em processos de exclusão, o que poderia ocorrer caso os planejamentos fossem separados ou específicos para os alunos com deficiência. A ressalva que fazemos é que os/as discentes não devem ser esquecidos/esquecidas nos momentos de elaboração e sistematização dos conteúdos, pois conforme Andrade (2014), a inclusão pode ser efetivada se existir na atuação docente o olhar para pessoa com deficiência, a intencionalidade e intervenções coerentes com o processo educacional.

Em estudo que objetivou compreender as condições que estão relacionadas à participação de uma aluna com deficiência intelectual das aulas de Educação Física, Barbuio e Freitas (2016) ponderam que o planejamento e a atitude docente frente ao proposto no componente curricular podem influenciar positivamente no processo inclusivo. Entende-se, então, que por mais que os planejamentos são únicos para todos os/as discentes, só serão de fato

inclusivos se no ato de planejar os/as docentes se atentarem e considerarem as especificidades discentes, bem como suas potencialidades, o que recai nas propostas vinculadas à intencionalidade docente, ou seja, o/a professor/professora tem interesse na participação ativa destes alunos/alunas e constrói propostas pedagógicas aplicáveis a eles/elas.

A partir do exposto, indagamos os/as docentes sobre as implicações referentes ao ato de planejar, aplicar e avaliar as aulas. Os discursos versam sobre diferentes características, as quais podem ser visualizadas de modo prático a partir das falas docentes. Para Joana, o aparato didático-metodológico e a forma de explicação docente podem ser fatores favoráveis para as aulas. Com base nas leituras referentes à atuação profissional e a vivência no âmbito escolar, compreendemos que o modo em que o/a professor/professora conduz sua aula, explica e demonstra o conteúdo pode ser um contexto facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Joana - [...] *mas eu acho que seria mais a forma de explicar, de fazer com que aquele aluno entenda a proposta da aula, a proposta daquela atividade. Então, é mais essa parte pessoal, vamos dizer assim, esse contato que eu tenho com ele, que vai auxiliar no desenvolvimento dele na aula. E a própria parte da avaliação, esse acompanhamento é mais subjetivo também. Então, é uma avaliação mais específica que eu, propriamente dito, preciso criar, desenvolver para que ele, que eu tenha algum respaldo sobre a evolução daquele aluno.*

As ações didáticas sinalizadas pela docente, demonstram certa preocupação no modo como irá alcançar o/a aluno/aluna no contexto da aula. Tal ponto pode ser considerado positivo, pois nos remete a (re)pensar nas atitudes docentes, comportamentos e à própria didática docente para os/as discentes com/sem deficiência. Outras pessoas entrevistadas apontaram diferentes elementos que colaboram com o processo: para a professora Bia o apoio pedagógico é o principal fator que auxilia; o professor Filipe acredita que o conjunto como um todo, a partir das suas características pode favorecer a aplicabilidade do conteúdo; Bento nos diz que o que auxilia neste processo é sua formação acadêmica e a sua experiência profissional.

Bento - *O que me dá segurança é o conhecimento adquirido em faculdade, nos trabalhos que eu já tive, então isso me passa muita segurança, né. [...] Porém quando eu disse [...] eu tenho muito que melhorar nessa área de alunos especiais, mas eu não trabalho no escuro com eles eu sempre busco uma orientação [...]. O negócio dele é esse, eu já procuro orientação dos responsáveis da escola, né. São maneiras que eu busco trabalhar com eles com segurança [...] procuro conversar até com os pais de laudo, o que pode o que não pode, até onde eu posso ir na parte física até onde eu observo, a gente consegue observar, agora a parte física eu busco muita informação.*

Greguol, Malagodi e Carroro (2018), ao analisarem as atitudes docentes dos professores de Educação Física relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência, identificaram que o tempo de experiência docente influencia num olhar positivo para os/as discentes com deficiência, o que pode implicar em um processo de planejamento com mais facilidade, uma vez que as experiências tendem a expandir o repertório de atividade, conhecimento e situações que precisam de reflexões acerca da prática docente e planejamento. Em contraponto, mesmo com tempo de experiência, acreditamos que cada discente apresenta potencialidades e outras especificidades individuais, por mais que o docente já tenha atuado com a mesma condição de deficiência, e que deste modo, o processo de planejar é inerente, subjetivo e peculiar a cada aluno/aluna.

Com propostas similares às de Bento, o professor Hércules elucida que a sociabilidade e o grupo são fatores importantes e intrínsecos ao processo de planejamento, observemos:

Hercules - [...] *Eu acho que eu vou remeter mais uma vez a questão da sociabilidade. Porque pra mim é o essencial numa inclusão, né? E a sociabilidade quando está prejudicada é o que pega, o que dificulta muito a aplicação, que dificulta muito mesmo o que está no planejamento. Você trazer para prática aquela criança, aquele adolescente que não está inserido num grupo, não está socializando, vai ser bem difícil ela sair daquela posição. Então eu acho que esse é o principal fator, assim que eu coloco como principal, nunca é a questão da deficiência em si, de forma nenhuma. É a questão realmente do grupo. Eu acho que é um fator que pode predizer um possível sucesso ou um possível fracasso assim. Pensando agora eu não saberia pensar em um outro fato, acho que a sociabilidade em si é o principal, né. O como que ele tá inserido naquele grupo. Creio eu.*

A questão colocada em pauta pelo trecho da entrevista é a socialização, perpassando o aprendizado com apoio tanto de profissionais especializados, quanto da turma, o que demonstra que o processo de inclusão não é feito sozinho, o que vai ao encontro com o estudo de Maset (2011), que, ao postular questões referentes à prática docente e as singularidades existentes no âmbito escolar, menciona que só se faz possível atuar de modo efetivo com estas, quando há um trabalho colaborativo entre o grupo. Outro ponto, relacionado ao planejamento foi a indicação de defasagem na formação inicial e continuada e experiência pessoal, fato que foi indicado pelos discentes de graduação (Salerno, 2014), como elemento facilitador deste processo.

O que se observa é que os professores abordam elementos multifatoriais para o planejamento, neste sentido, o ato de planejar, aplicar e avaliar configura-se complexo e dinâmico. Tal complexidade existente diz respeito aos fatores (falas, contextos, percepções, posicionamentos) que “entre as linhas” ainda colocam a Educação Física como um componente curricular excludente. Em contrapartida, a dinamicidade existente vincula-se à possibilidade da Educação Física enquanto ciência articular seus saberes, flexibilizar os conteúdos, lidar com as diferenças, buscar (re)conhecer as condições de deficiência e outros (Cruz, 2008; Rodrigues; Darido, 2006; Fiorini; Manzani, 2014).

Conforme Villani (1991, p. 163), o planejamento escolar engloba diferentes características. O autor pondera que um planejamento significativo envolve:

escolha dos objetivos gerais e específicos [...]; focalização dos pontos chaves de cada conteúdo disciplinar; levantamento das dificuldades conceituais mais importantes que os estudantes irão encontrar; escolha de estratégias e atividades didáticas que minimizem as suas dificuldades mais previsíveis; elaboração de avaliações compatíveis com os objetivos, os pontos chaves e as dificuldades dos estudantes.

Neste sentido, compreendemos que o trabalho docente, a partir do ato de planejar, envolve diversas dimensões para o cumprimento e efetivação do processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Se analisarmos os itens citados por Villani (1991) e ampliar seu sentido e significado para educação inclusiva, consideramos que tal proposta requer (re)conhecimento da potencialidade dos/das estudantes com deficiência e atitude docente favorável a este movimento, pois desta forma, o/a professor/a correlacionará todas as características supracitadas ao movimento da inclusão tendo como base uma educação equitativa e inclusiva.

Outro ponto a se relacionar, talvez esteja vinculado ao contato com a pessoa com deficiência, neste sentido, o que se observa é que a relação e o contato podem influenciar no trabalho pedagógico. Este possível contato vincula-se ao pessoal (antes da formação inicial) e profissional, sendo que no âmbito do trabalho, pode ser associado ao aspecto de afetividade. Sobre isto, Santos (2020, p. 3), em estudo que objetivou identificar as concepções de afetividade dos professores e suas influências no ensino-aprendizagem de discentes com deficiência, nos diz que:

a afetividade no ambiente escolar está associada às interações e relações interpessoais de professores e alunos. A dimensão afetiva não é independente das relações intelectuais e se manifestas nos diversos momentos na vida pessoal e escolar de todos os alunos. Os aspectos afetivos se relacionam com a construção de práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência.

Não obstante, identificou-se neste estudo que apenas duas pessoas não tiveram contato com o público em questão fora do ambiente do trabalho, o que, talvez, implicaria num processo de práxis pedagógica assertivo, no entanto, não observado. O que foi apontado nas entrevistas versa sobre a experiência profissional com esse público, que parece se sobressair diante do contato pessoal, já que ele pode ser superficial na vida em sociedade.

Quanto à Educação Física, Rodrigues (2003) pondera que há diferentes razões para que esta seja uma colaboradora no processo de inclusão e demarca três elementos essenciais em seu texto para dialogar com tal preposição. Desta forma, o primeiro está vinculado aos conteúdos da Educação Física e ao trabalho docente, pois, no que se refere àquele, os conteúdos se apresentam em menor grau de rigidez que dos outros componentes curriculares; e referente a este, elucida que o/a professor/professora possui uma maior liberdade para organizar os conteúdos, sendo que tais características são consideradas positivas para inclusão (Rodrigues, 2003).

No que tange ao segundo elemento, o autor destaca que os/as docentes de Educação Física são vistos como os profissionais que possuem mais atitudes positivas frente à inclusão escolar e tenta justificar tal argumento devido aos aspectos expressivos da disciplina como possível observar: “talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis” (Rodrigues, 2003, p. 69).

O terceiro elemento permeia a própria área da Educação Física, pois segundo Rodrigues (2003, p. 70), com nomenclatura utilizada na época, esta

é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Apresentados os aspectos facilitadores para planejamento e atuação docente, observemos a seguir os fatores que dificultam o ato de planejar, executar e avaliar as aulas frente à Educação Física inclusiva. A professora Joana pondera que a ausência do laudo médico com mais subsídios teóricos sobre a deficiência é um fator limitador para tal processo. Compreende-se a partir da fala da docente que o laudo médico deveria contemplar mais informações pertinentes às condições de deficiência, estabelecendo um diálogo maior com o

sistema educacional, o que evidencia a perpetuação do olhar médico para a pessoa com deficiência, sem levar em consideração as atitudes e personalidade do/da discente. Ainda frisa que a falta de apoio especializado em fator de coparticipação dificulta o processo para as aulas.

Joana - *Eu acho que o que dificulta é o aporte teórico sobre aquela deficiência, porque, claro que eu não vou tirar isso de cima, obviamente não é uma questão de culpa, mas é passado assim, o aluno tem isso e ponto. E aí você fica um pouco livre, acho que livre demais para desenvolver qualquer coisa com aquele aluno. Então, eu acho que o aporte teórico e o apoio para acompanhar e realmente dizer, olha, realmente aquele trabalho aplicado sofreu influência sobre o desenvolvimento daquele aluno ou não, eu acho que isso é um fator que dificulta.*

A partir do exposto, o que fica evidente neste contexto é o quanto o viés médico ainda impera e norteia as relações com a pessoa com deficiência, ou seja, a condição de deficiência da pessoa implica em “problema” que deve ser resolvido e orientado de modo peculiar e particular. Tais aspectos são oriundos de um patrimônio científico, simbólico e cultural eugenista que difundiram as propostas da Educação Física na exclusão, no desempenho e desenvolvimento homogêneo.

A cultura eugenista se construiu na perspectiva da superioridade da raça e preconizava a exclusão de grupos de pessoas “consideradas inferiores ou fracas do ponto de vista da raça, dentre estas: com deficiência, pobres, alcoolistas, entre outros” (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 167) e influenciou a identidade da educação nacional “articulada ao projeto social eugênico, onde não existia lugar para a diversidade humana, pois estava pautada no padrão de “normalidade” biológica” (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 169). A fim de romper tal concepção, considera-se relevante conhecer a condição de deficiência e possíveis limitações, sem deixar de lado a necessidade de conhecer a pessoa que não se define e nem se limita pela sua condição, ou seja, deve-se transcender o modelo biologicista da deficiência e incluir para prática docente os pressupostos do modelo biopsicossocial da deficiência (Fogaça; Klazura, 2021).

Os professores Juca e Gael alegaram que o alto quantitativo de discentes por turma implica de modo direto no processo de planejar, aplicar e avaliar. No que se refere a este ponto, as implicações de um alto número de alunos/alunas por turma pode influenciar negativamente no processo de ensino-aprendizagem (Nunes; Duarte; Luz, 2010). O que compreendemos a partir dos discursos docentes é que a sala de aula heterogênea permeada por características individuais e com alto quantitativo discente desfavorece o aspecto principal que é o processo

de ensino-aprendizagem, em outras palavras, o docente acaba por não conseguir intermediar o processo devido às complexidades existentes, em especial, ao aspecto comportamental dos/das estudantes.

Já Ravi, considera que a instrumentalização docente no ato do planejamento configura fator limitador, uma vez que o docente alega uma necessidade em ler e buscar as literaturas referentes às pessoas com deficiência, o que pode estar vinculado ao tempo de planejamento e estudo em âmbito escolar e fora dele. Já para a professora Bia, o pouco acervo de material didático que envolva as aulas práticas frente ao público com deficiência é um fator dificultador de tal processo, elementos que também foram identificados por Aguiar e Duarte (2005) e por Nunes, Duarte e Luz (2010) em estudo de área educacional.

Bia - *É eu achar aulas que são práticas para incluir esses alunos, porque como eu te falei, eu acabo adaptando muita coisa assim [...] para ter esse processo de inclusão, porque se eu paro aqui, vou pesquisar no Google alguma coisa assim: atividades práticas; são poucas coisas que dá para atender a realidade. Tem coisas lá que ok [...] dá pra fazer, porém, é material que eu não disponho, então pra mim, a maior dificuldade em elaborar as aulas práticas para alunos com deficiência, essa escassez de aulas mesmo que a gente tem acesso. Porque são poucos demais.*

Talvez, a fala apresentada encaminha uma possível interpretação vinculada ao processo de segregação. A justificativa deste ponto de discussão vincula-se ao discurso docente em realizar um planejamento único, no entanto, o anseio profissional vinculado aos desafios para o processo do planejamento é referente a materiais didáticos frente ao público com deficiência. Neste sentido, os questionamentos realizados estão associados à: será que há uma proposta inclusiva a qual abarca todos/as discentes em consonância com o processo de ensino-aprendizagem das práticas corporais da Educação Física ou tais processos só se abrem a pessoa com deficiência, o que de certo modo, isolaria a proposta pedagógica?

Mesmo com tais implicações para a influência e dificuldades do processo de planejar, aplicar e avaliar o ensino, podemos indicar que todas as pessoas entrevistadas disseram que realizam adequações, refletem sobre possibilidades práticas para, então, possibilitar que seus alunos/as com deficiência realizem as atividades propostas, que as aulas são planejadas sem perder de vista a individualidade de alunos com e sem deficiência, o que se torna fator primordial para compreensão de uma educação equitativa, ampliando uma perspectiva geral de

movimento dos alunos não segregando com os demais, entretanto, isso não fica registrado no planejamento docente.

As implicações do ato de planejar refletem em diversos aspectos, tais quais: no diálogo e na relação com professores de apoio; e diálogo com os/as discentes com deficiência. No que se refere ao primeiro ponto, observamos a partir das análises dos dados, que duas professoras e um professor, não atuam conjuntamente com um/uma docente de apoio. Quanto aos/as dez docentes restantes, todos/todas trabalham com apoio pedagógico e possuem boas relações. De acordo com o professor Filipe, o/a docente de apoio colabora de modo significativo no processo prático da atuação profissional:

Filipe - [...] *Eles nos auxiliam muito é isso que eu falo, é os professores de apoio, tem essas crianças que tem um professor de apoio a gente consegue, auxilia muito o professor da sala.*

Para tanto, o diálogo permeia as considerações referentes à confirmação da utilização das estratégias de ensino, se são coerentes com a necessidade do aluno com deficiência e ao próprio auxílio prático para as aulas. A ressalva feita por nós está no tempo de interação entre os professores, o que pode ser um fator limitador para execução conjunta de aulas numa dimensão inclusiva, pois compreendemos que o tempo de qualidade e o trabalho colaborativo podem influenciar nesse processo de escolha de conteúdo e as formas de aplicação. Aguiar e Duarte (2005) ponderam que para a efetivação da inclusão os/as docentes (regentes) necessitam de apoio pedagógico, o que vai ao encontro com os dados deste manuscrito, tendo sido apontado como facilitador para o processo inclusivo.

O trabalho colaborativo e o diálogo no âmbito escolar se estendem à conversa com os alunos com deficiência. Neste segmento, ainda referente aos aspectos de conversação e planejamento, se observa, a partir dos dados deste estudo, que boa parte dos professores não conversa com os alunos com deficiência para a elaboração das aulas. Joana justifica tal posicionamento a partir dos aspectos de hierarquização como pode ser observado em sua fala:

Joana - Não. *[...] Porque todo esse planejamento passa para a coordenação pedagógica, né, então apenas falo isso para eles e eles dão a devolutiva.*

Liz menciona que não conversa com os alunos com deficiência transferindo tal comunicação para com os/as docentes de apoio.

Liz - Os alunos em si não, porque eu acho que eles não se sentiriam bem ver se está sendo tratado diferente dos outros, mas sempre tô conversando com os professores de apoio pra ver a melhor forma de poder trabalhar com isso.

A problematização instaurada neste campo refere-se ao local que o/a discente ocupa dentro do processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que tal proposta retira o conhecimento e atitude protagonista do/da discente em vivenciar e participar de sua formação, uma vez que as características discentes podem ser consideradas para ampliação das possibilidades pedagógicas (Falkenbach, 2002).

Ainda que o diálogo possa possibilitar atuação ativa discente, concordamos com Boato (2010) que, para suprir as especificidades, os desafios e as dificuldades presentes no contexto escolar para a atuação com as pessoas com deficiência, “nada melhor que nos aproximar e conhecer” (p. 131). Conforme o mesmo autor:

Ao ouvir os alunos, estará compartilhando a criação e aplicação de sua proposta de intervenção pedagógica junto à turma, o que pode contribuir efetivamente com o processo de socialização, de aprendizagem, de construção da autoestima dos alunos, inclusive, e principalmente, do aluno com deficiência (Boato, 2010, p. 131).

Os aspectos supracitados se relacionam ao proposto pelo professor Hércules que acredita que as facilidades da Educação Física, na perspectiva inclusiva, é a socialização e apoio da turma. Neste sentido, se estão todos em trabalho colaborativo, se apoiando, considera-se relevante incluir a pessoa com deficiência como conhecedora de suas potencialidades para somar seus conhecimentos à prática efetiva das propostas da Educação Física escolar. Ainda, é interessante refletir sobre as possibilidades de diálogo, pois existem aqueles/aquelas discentes que não verbalizam, e nestes casos o interessante seria trazer a família para o contexto escolar, a fim de entender e compreender melhor as especificidades discentes e estabelecer pontos de comunicação diversos para efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

O que se observa, diante dessa atitude, versa sobre a perpetuação de um local coadjuvante diante dos diversos âmbitos sociais. Se pensamos na abordagem cultural da Educação Física, a ausência de participação discentes e a transferência de responsabilidades para professores/as de apoio podem interferir na superação de concepções excludentes ou limitantes do processo inclusivo.

A partir do exposto pela Liz, relacionado à conversação com outro profissional do âmbito escolar, de modo geral, as inquietações a respeito disto oscilaram entre os/as docentes.

Neste sentido, os dados versaram em não conversar com nenhum profissional constituinte deste quadro, como mencionado pela Bia.

Bia - *Olha, não, porque o meu planejamento, como eu trabalho em duas escolas para uma carga de 20 horas, nunca bate com os outros professores. O que a gente conversa geralmente é questão de material mesmo, sabe? Às vezes, por alguma coisa, eu não tenho material. Eu pergunto, aí, você tem tal coisa, mas parar, planejar com outro professor, não é até porque os meus planejamentos são muito de acordo com a realidade da turma, sabe? A teoria sempre é igual para todas as turmas, mas aí a prática às vezes eu atendo na mesma série [...] eu mudo pra turma porque, às vezes, numa turma, tem aluno com deficiência, na outra não. Então eu vou muito mesmo da realidade da turma, então é muito difícil parar para conversar com outro professor para elaborar o planejamento.*

Em contrapartida, a professora Joana relatou trocar informações com outros professores da área de linguagem, as quais se referem ao comportamento dos alunos com deficiência e não especificamente a fatores que podem influenciar diretamente no planejamento. Ainda, observou-se pelas falas dos/das docentes que há indícios de trabalho colaborativo e conversa entre as partes constituintes do ambiente escolar, tais como, os/as docentes da Educação Especial, professores/professoras de apoio, coordenação pedagógica e professores de Educação Física. O que se compreende destes aspectos é a restrição e centralização do processo de ensino-aprendizagem dos/das docentes, não buscando possibilidades de trabalho colaborativo com os/as discentes, o que retira estes/estas do processo ativo de participação nas aulas.

Rita - *[...] meus PL's não são junto com os meus colegas. Eu posso até ficar junto na sala dos professores lá. Só que a gente não tem um planejamento conjunto igual do ensino médio. [...] Eu por ter dificuldade com barulho na hora de planejar, de realizar minhas coisas, normalmente eu fico separada porque senão eu não desenvolvo o que eu tenho que desenvolver. O que eu converso muito é com a minha coordenadora de área. Porque ela está junto com os outros professores. Ela faz essa parte de coordenação geral, até pra montar muitas vezes as coisas ela já tem essa visão ampla. A, você podia fazer isso. A dá pra fazer isso e isso. Coordenador de área [...] auxilia muito a gente nessa parte, exemplo, eu tô lá na sala dos professores, tem o professor de geografia, de história, mas nem sempre professor de geografia e de história, ele trabalha na mesma turma que a minha [...].*

A complexidade existente neste âmbito diz respeito à forma isolada e mecânica que é a produção do planejamento de aulas. Compreendemos, a partir disto, que a troca de experiência

e o diálogo entre os/das docentes podem minimizar possíveis escolhas excludentes e reflexões pertinentes relacionadas à educação inclusiva e atuação do/da professor/professora com os/as discentes com deficiência, desde que haja tempo destinado para essas trocas (Falkenback *et al.* 2007).

Quanto à atitude docente frente ao planejamento e aos alunos com deficiência, indagamos os/as professores/as o que eles/elas fazem quando o planejamento não sai como o esperado. Os principais eixos que surgiram vinculam-se à flexibilidade de planejamento e às possíveis adequações no momento de aula e autoavaliação docente, como materializado nas respostas de Gael, Hercules e Rita.

Gael - *Eu mudo na hora [...] essa mudança então ela acontece ali durante a aula; e essa mudança é pra tentar inserir esse aluno ou para tentar de forma geral mudar ali aquela prática para turma inteira estar ali unida e inserir o aluno em consequência.*

Hercules - *[...] Mas talvez seja até adaptar o próprio planejamento que já está escrito, né. E assim saber exatamente qual é a dificuldade que ela está trazendo, né? Qual é o desempenho da atividade? Qual é o desempenho do movimento? É a questão do do time, é a questão do ganhar, de perder. Então eu acho que pra mim assim o importante é ter essa permanente avaliação daquilo que você tá fazendo, sabe? Perguntar, trazer, questionar e talvez até propor, né.*

Rita - *Então, não saiu como planejado? Planejamento é flexível, você não vai deixar de trabalhar porque aquela coisa específica, aquele jogo específico, não deu certo você vai só readaptar né? [...].*

As falas das pessoas entrevistadas nos oferecem diversas possibilidades envolvidas na prática pedagógica e seus aspectos didático-metodológicos. O primeiro deles vincula-se à flexibilidade do planejamento e adequações do conteúdo nele inserido. O que se observa é que as adequações ocorrem durante o processo das aulas, visualizadas a partir do desenvolvimento discente no contexto. Este mesmo movimento foi visualizado em estudo de Simões *et al.* (2018) o qual objetivou analisar o trabalho educativo nas aulas de Educação Física e a suas relações com os propósitos da inclusão de discentes com deficiência.

Ainda nessa perspectiva, Martins (2014) em estudo internacional que objetivou descrever atitudes inclusivas de docentes de Educação Física, também a considera como um componente curricular acessível e flexível para inclusão dos/das estudantes com deficiência nas aulas. Portanto, conforme a autora, é necessário articular e reestruturar um currículo potente que adota um “caráter menos competitivo, mais flexível e solidário” (Martins, 2014, p. 652) o

que implica num planeamento com conteúdos menos competitivos, mais flexíveis e colaborativos. Para tal possibilidade se tornar viável, a atitude docente necessita ser favorável ao processo de inclusão, uma vez que são os/as docentes que elaboram e encaminham as propostas práticas e que no momento da realização de suas aulas, norteiam e realizam intermediação do processo de ensino-aprendizagem.

O que se observa é que as adequações ocorrem durante o processo das aulas, visualizadas a partir do desenvolvimento discente no contexto. Este mesmo movimento foi visualizado em estudo de Simões *et al.* (2018) o qual objetivou analisar o trabalho educativo nas aulas de Educação Física e a suas relações com os propósitos da inclusão de discentes com deficiência. A autora e seus/suas colaboradores/colaboradoras nos dizem que: “em se tratando da elaboração do currículo e dos planejamentos das aulas, percebemos que as mudanças realizadas em aula para atender às necessidades dos educandos variaram de acordo com as suas características” (Simões, *et al.* 2018, p. 9), o que vai ao encontro com os postulados neste manuscrito.

O segundo elemento que consideramos relevante, está relacionado à autoavaliação docente referente à aula em andamento, como sinalizado no discurso do professor Hercules. A prática de autoavaliar pode nos dar subsídios e (re)orientações práticas para exercer o ofício docente. Concordamos, portanto, com Pereira *et al.* (2020, p. 9) que ponderam que:

Quando a autoavaliação é amplamente e regularmente usada, pode se tornar uma ferramenta poderosa para contribuir com a qualidade do ensino. Essa possibilidade, entretanto, deve estar associada a uma mudança de atitude, com base em uma filosofia aberta em relação ao ensino, voltada para resultados e realizada em colaboração com avaliações de pares responsáveis e sensíveis às questões que permeiam a prática docente.

A partir destes aspectos e entendendo que a prática docente é todo aporte que envolve a atuação do/da docente em sala de aula, buscamos compreender a partir do discurso docente como é ministrar aulas em turmas, no sistema regular de ensino, que tenham alunos com deficiência. Neste sentido, a professora Joana, e os professores Raí, Nando e Hercules apontaram como algo desafiador.

Joana - *Bom, para mim foi um pouco, foi bem difícil na verdade, porque como falei na própria formação e direcionamento, a gente não teve tanto esse suporte, então foi bem desafiador, mas conhecendo a particularidade de cada um, ao longo do tempo foi possível realizar um trabalho específico para cada um deles.*

Rai - *É desafiador. Assim você tem que ter um jogo de cintura muito grande, porque ao mesmo tempo que você não pode deixar de lado as*

peças com deficiência, você tem que atender também o outro grupo. Então você tem que planejar, você tem que ser muito criativo e [...] um jogo de cintura muito grande pra você manejar, pra você ordenar diretamente as suas aulas. Vamos deixar de atender nenhum e nem o outro. Porque dependendo do grau de deficiência que é a sua atenção é maior com um do que com o outro.

Aparentemente, os elementos elucidados pelo/pela docente versaram sobre as especificidades dos próprios estudantes. A partir destes diálogos, entendemos que as particularidades discentes sempre estarão envolvidas no ensino-aprendizagem e que cabe a/ao professor/a, entender sobre o público com que atua, como exemplo, os discentes com deficiência, além da comunidade na qual a escola está inserida. O que se observa, também, é que o nível de comprometimento discente pode interferir no aspecto didático-pedagógico docente, como é possível extrair da fala do professor Rai.

Seguindo com as análises, no que se refere à autopercepção docente para trabalhar com os/as discentes com deficiência, apenas um professor se diz apto a atuar e 12 dos/das docentes não se sentem aptos. As principais justificativas relacionadas aos/às docentes que não se sentem aptos/aptas versaram sobre a complexidade do processo de inclusão vivenciada no âmbito escolar. O que se extrai ainda dos dados é que os/as professores/professoras se colocam como aprendizes e se retroalimentam das experiências para fomentar sua prática pedagógica.

Schmitt *et al.* (2015), ao realizarem pesquisa que objetivou verificar a qualificação e dificuldades dos professores de Educação Física no trabalho pedagógico diante o/a discente com deficiência, obtiveram que os/as professores do estudo não se sentem aptos a atuar com tal público, cujo principal fator dificultador relaciona-se à ausência de formação continuada. Em estudo realizado por Nascimento (2020), que objetivou analisar como ocorre o processo de inclusão de discente com deficiência auditiva, a autora identificou que parte de sua amostra se considera pouco apta com o público em questão.

As implicações referentes à aptidão são visualizadas como capacidade para atuação com a pessoa com deficiência. Sendo assim, em estudo produzido por Medeiros (2017), que buscou analisar a capacitação docente para atuação com os/as discentes com deficiência, evidenciou que dentro de suas categorias, 40% dos/das docentes se sentem capacitados/as para atuação; 32% se sentem “um pouco” e 28% não se consideram capacitados/as.

Referente a este manuscrito, as variáveis estão relacionadas ao processo de formação docente, como possível é verificar a partir da fala da Rita. O discurso da professora, inserido a seguir, mostra o *ir e vir* da profissão, dos percalços enfrentados pelos/pelas docentes ao longo da carreira profissional. Compreendemos que tal movimento é comum e faz parte do processo

de ensino-aprendizagem, uma vez que lidamos com especificidades, potencialidade e personalidades distintas, mesmo que atuando muitas vezes com condições de deficiência similares, como exemplo da deficiência físico-motora. O comprometimento, neste sentido, é motor, no entanto, os/as discentes possuem personalidades, potencialidade e características individuais.

Rita - [...] eu me sinto aprendendo, não vou falar que eu sou apta não, porque eu não fiz nenhum curso de educação especial, nem nada. Eu [...] fiz algumas jornadas pedagógicas, mas assim eu acho que conforme vai passando o tempo, a gente vai criando [...] um conhecimento na prática, sabe? O olho da gente vai ficando mais aguçado com o tempo [...].

O argumento exposto acima complementa os anseios da professora Bia. O novo, o diferente, faz parte do cotidiano docente, bem como do ofício docente. Compreendemos a questão do preparo como ponto norteador para o processo inclusivo e, talvez, pela questão da entrevista trazer possibilidades dicotômicas de resposta - sentir-se ou não apto/a - deixamos de engrandecer a continuidade do aprendizado docente, ou seja, quando Rita indica “me sinto aprendendo”, devemos ressaltar o ponto positivo desse processo, já que não podemos esquecer que, independentemente de qualquer conhecimento, nesse processo escolar de planejar e ministrar aulas, precisaremos aprender com e sobre o/a aluno com deficiência. O fato de realizar buscas e tentar entender as especificidades dos/das discentes, pode ser ponto facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Bia - Olha, nesses meus dez anos eu não me sinto apta. Eu sinto que eu vou tentando remediar ali, eu vou tentando procurar algo que faça sentido na vida deles, que dê pra eles participarem, mas assim, fala assim, nossa, não, eu sei. Qualquer aluno que chegar [...] eu não me sinto apta, porém eu tento fazer o melhor assim para inclusão deles, mas apta, não me sinto segura. [...] todo ano quando eu chego [...] eu vejo professor de apoio, me explica deficiência aí eu dou uma pesquisada pra ver o que dá certo [...] eu não encontro quase nada. Aí a gente vai conversando, eu vou tentando aplicar as atividades que eu já trabalhei com outros e assim vai indo. Mas chegar o aluno assim e falar, olha, esse aluno tem isso. Não me sinto. Ainda mais quando é cadeirante, eu acho que quando aluna é cadeirante fica um pouquinho mais difícil porque não é tudo que ela vai conseguir fazer né [...].

Entendemos, a partir da fala docente, que os elucidados por ela estão vinculados ao próprio cotidiano do/da professor/professora no âmbito escolar. O movimento destacado é um processo pertinente à atuação docente, que reflete as possibilidades de prática, angústia e anseios do que é ser um/uma professor/professora com características inclusivas. O manuscrito

de Zarth, Siqueira e Lebedeff (2008), objetivou analisar os fatores necessários para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Como parte do processo de levantamento de dados, os/as docentes do estudo também foram indagados sobre se sentiam aptos ou não para incluir os/as discentes com deficiência em suas aulas. A pesquisa em questão, contou com a participação de 20 professores/professoras e os resultados corroboram com os achados em nosso texto, pois, a maior parte dos/das docentes do estudo alegaram não saber (8) se eram aptos/aptas ou não se consideravam (7) aptos/aptas para atuação com o público das pessoas com deficiência.

As perspectivas vinculadas a estarem aptos ou não podem influenciar na percepção de aulas inclusivas. Neste sentido, como fechamento da entrevista indagamos os/as docentes sobre se eles/elas consideravam suas aulas inclusivas. O aspecto que constitui a autopercepção sobre a ideia de ser inclusivo/a perpassa diferentes segmentos. Neste sentido, observamos o que foi dito pelos/pelas entrevistados/as.

Joana - *Se eu partir do ponto de que todos fazem as aulas, eu posso dizer que é, mas realmente atingir aquele objetivo lá no íntimo do aluno, aí eu não sei te dizer muito bem, mas que eles participam, que eles se envolvem, aí eu posso dizer que superficialmente eu acho que atinge.*

A professora Joana acredita que suas aulas são inclusivas, pois os alunos participam e interagem com seus colegas. Quanto ao atingir o objetivo no “íntimo” do aluno, é ponto complexo, pois identificar os pontos que levam a chegar nesta conclusão podem demandar tempo, estratégias de aplicação de aula e formas de avaliar, entre outros pontos. Além disso, o sentir-se parte do grupo ou não, participante efetivo ou não, passa pela individualidade de percepção e que são subjetivas.

A proposta que envolve a participação de todos/todas pode ser evidenciada na fala do docente Juca e Rita:

Juca - *Considero. Porque eu sempre procuro trazer esse aluno que tem alguma deficiência para praticar. Nem que seja da forma mais básica possível, mas sempre trago esse aluno. Por exemplo, quando eu passo uma brincadeira corre-cutia que eu tenho uma aluna cadeirante. Eu sempre pego ela pela cadeira e a gente faz uma vez com ela também.*

O discurso instaurado por Juca evidencia a relação dinâmica existente em âmbito escolar. O “*nem que seja da forma mais básica possível*”, bem como o “*faz uma vez com ela também*” pode trazer reflexões sobre a forma de participação, pois pode partir da potencialidade discente partindo do mais simples para o desenvolvimento do complexo, mas também pode

apontar um viés capacitista, já que se pensa em elementos básicos ou fazer uma vez durante a aula toda. Salientamos que a fala deve ser analisada dentro de um contexto específico, pois dependendo da atitude docente frente ao/à aluno/a, a flexibilização da proposta para algo simplificado pode atender às características individuais ou subestimar o/a aluno/a com deficiência. Isso pode, ainda, ser transferido para a ideia do “fazer uma vez”, como sendo suficiente, na percepção docente, para que se pense na efetivação da inclusão, descartando uma participação mais ativa e frequente.

A partir disso, podemos apresentar as especificidades do conteúdo proposto e flexibilizarmos de acordo com o que o/a discente pode fazer.

Rita - *Na medida do possível sim. Sim, porque eu tento buscar todos eles. [...] Vou te falar a real, os meus alunos, os meus estudantes que têm algum tipo de deficiência ou de transtorno eles são muitas vezes mais participativos do que os [que] não [tem deficiência]. Então assim, a dificuldade que eu tenho, como eu falei pra você é aquele aluno que não quer suar, aquele aluno que não vem com roupa adequada [...] em geral os meus estudantes que têm algum tipo de deficiência eles amam fazer as atividades [...].*

É interessante observar o discurso da professora Rita por diversos motivos. O primeiro dela recorda os aspectos sobre aptidão, pois a professora em questão não se sente apta para atuar com os alunos com deficiência. No entanto, o que se observa também é que em momento prático, aparentemente os/as alunos/as com deficiência realizam mais as atividades propostas por elas do que os/as discentes sem deficiência, neste sentido, os questionamentos sobre aptidão aparentam se diluir nesta perspectiva das aulas inclusivas, somando características positivas vinculadas ao trabalho docente.

De acordo com Alves e Fiorini (2018, p. 6) “com base no movimento inclusivo, o acesso ao processo de ensino-aprendizagem e participação nas aulas de Educação Física (EF) deve estar disponível a todos os alunos”, o que pode justificar os discursos realizados pelos/pelas docentes neste estudo. A partir das leituras e análises, compreendemos que o entendimento de aulas inclusivas deve considerar de modo específico o processo de ensino-aprendizagem e a participação ativa discente nas aulas.

Hercules - *É, eu sou pouco. Assim tipo não me acho tanto pra dizer assim, inclusiva vem ouvir minhas aulas e tal. Eu acho que é uma tentativa, isso aí eu não sei se eu consigo, mas eu tento, né. Então eu acho que eu não deixo pra trás [...] nenhum aluno. Né? E muito menos aqueles com deficiência. Então assim, eu sempre quero que eles*

participem, que eles estejam lá e tal, que estejam fazendo, estejam praticando. É o resultado do processo, né? Como eu falei, dia a dia, pode ser inclusive numa semana, na outra, a não ser e aí como é que eu vou dizer que foi inclusivo? Então assim, eu tento sim, eu acho que a minha ética é sempre tentar, sempre tentar tem dias de sucesso, tem dias de fracasso, mas de tentativa nunca vai deixar de ter, né? Eu sempre tento assim, não gosto de ver ela parada lá, não fazendo nada e tal. Então, assim, a resposta é, não sei, mas eu tento. Não sei se é inclusivo, mas eu sempre tento. A verdade é essa.

Nando - *Sim. Porque com os poucos alunos que eu tive, que eu tive experiência na sala, eu consigo que eles participem [...] de atividades juntamente com os outros, não só separado. Até [o discente] eu faço alguma atividade com ele separado, porque ele é cadeirante, ele não fala, ele não anda, só que ele assim, ele como se diz assim, ele se comunica. Então eu consigo, faço atividades com cone, que eu coloco ele pra pegar os cones e os meninos correm atrás dele. Daí eu vejo que ele começa a rir, entendeu? E pelos próprios comentários dos professores de apoio que já estavam outros anos na escola e que falavam que muitas vezes esses alunos não participavam de atividades [...]. Nesse ano de dois mil e vinte e três, por exemplo, esse aluno ficava sempre ali de canto, entendeu? E hoje em dia a gente consegue colocar ele pra brincar lá [...].*

Nos discursos referentes às aulas serem inclusivas, as pessoas entrevistadas vinculam sua percepção à participação de todos e todas discentes nas aulas de Educação Física, análise que vai ao encontro da percepção docente sobre o que é inclusão, discutida no item 5.1, que trouxe a consonância sobre a participação efetiva e em conjunto nas aulas. Tal análise corrobora com Góis (2020), que buscou analisar a inclusão de discentes com alguma condição de deficiência nas aulas de Educação Física e pondera que as aulas devem conter elementos distintos que promovam a interação entre alunos com e sem deficiência, sem excluir nenhum/nenhuma discente.

Em complemento a essa análise, embora objetiva-se a coparticipação de discentes com deficiências nas atividades práticas, o que se observa é que não os/as consideram parte ativa quando se reflete sobre o planejamento das propostas, o que pode demonstrar uma cultura docente de não consultar os/as estudantes. Talvez, tal prática possa ser influenciada pelo uso e influência exacerbada de documentos legais que norteiam a atuação docente, por exemplo, a BNCC e, no caso de nossa pesquisa, o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul.

O presente tópico objetivou apresentar e dialogar sobre: a) os pontos facilitadores e desafiadores do ato de planejar, aplicar e avaliar aulas inclusivas; b) o diálogo entre docentes

de Educação Física e apoio pedagógico; o diálogo com o aluno com deficiência; c) e as percepções vinculadas ao sentimento de aptidão e aulas inclusivas.

Assim sendo, foi observado que a forma didática, o apoio pedagógico, o conjunto das pessoas que fazem parte das aulas (sociabilidade e o grupo), e o tempo de experiência são fatores que podem facilitar o processo de planejamento. Neste sentido, o que se observa para execução de uma prática docente inclusiva efetiva é o trabalho colaborativo o que se evidencia novamente que processo de inclusão não se faz de modo isolado.

Aos fatores que dificultam tal processo, observamos que o subsídio teórico do laudo médico, o quantitativo de alunos por turma, a formação docente e o material didático são aspectos limitadores de tal processo (planejar, aplicar e avaliar). No que diz respeito ao material didático, o que não fica evidente se este é para contemplar todos/todas discentes, ou se é apenas algo restrito e voltado à pessoa com deficiência. No entanto, temos que nos atentar às propostas de ensino, uma vez que quando se pensa num material fixo, talvez, o/a docente passe a desconsiderar as aulas inclusivas.

Quanto à atuação conjunta entre docentes e professores de apoio, observa-se uma boa relação entre as partes, sendo que os diálogos pertinentes entre estes estão associados às próprias condições dos discentes e as coerências nas adequações propostas. Entretanto, o tempo para tal diálogo não parece ser adequado, já que não há momentos dentro da escola que possibilite essa prática. Os/as professores/professoras deste estudo, em sua maioria, não conversam com os/as alunos/alunas com deficiência o que pode ser um fator limitador do processo de inclusão, pois mantém a pessoa com deficiência em papel coadjuvante dentro da construção das propostas de aula. Corroborando com isto, Damiani (2008) pondera que o trabalho colaborativo entre docentes e discentes pode ampliar os horizontes de trabalho relacionados às possibilidades de pensar, agir e resolver uma gama de situações que ocorram no processo de ensino-aprendizagem.

Os/as docentes deste estudo não se consideram aptos para atuar com os/as discentes com deficiência, o que se observa, entretanto, é que existe uma preocupação em proporcionar aulas que abarque todos/todas discentes a partir de sua particularidade, pois eles/elas indicam que estão aprendendo, estão tentando, buscam conversas com os colegas, mas não parece ser suficiente, dentro da perspectiva individual. Talvez, a autopercepção docente pode ser influenciada pela formação acadêmica, tendo em vista a apresentação de fragilidades na formação inicial dos/das entrevistados neste estudo.

As implicações de ser/estar apto a atuar com tal público, aparentemente não influenciaram na percepção sobre aulas inclusivas, tendo em vista que todos os/as docentes de modo geral consideram suas aulas inclusivas. A percepção sobre aulas inclusivas condiz com o que os/as professores/professoras entendem sobre inclusão, pois, partem da participação efetiva de todos e todas nas aulas de Educação Física.

ENTREMEIOS E AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso discutir práticas pedagógicas e formar professores pensando no processo de escolarização de crianças com ou sem necessidades especiais. Acreditamos que podemos superar esse modelo preconcebido, já que temos produção de conhecimento suficiente que nos permite compreender que a deficiência, a diferença e a diversidade existem, mas que o processo ensino-aprendizagem, além de ‘o que’ a escola oferece está mais relacionado ao ‘como’ ela oferece e ‘como’ a escola acolhe as diferenças.

(Seabra-Júnior, 2012, p. 110).

A Educação Física inclusiva, neste manuscrito, pressupõe a participação ativa do/da discente com deficiência nas aulas. De modo complementar, indica a luta e a justiça social de um grupo excluído ao longo do contexto histórico, que no caso deste estudo, são as pessoas com deficiência. Compreendendo que o processo de inclusão é uma proposta que está intrínseca no cotidiano escolar, a partir das conquistas sociais e dos movimentos que integram de modo ativo a pessoa com deficiência nos diversos espaços da sociedade, objetivou-se analisar a prática docente e os aspectos didático-pedagógicos nas aulas de Educação Física escolar inclusiva.

Relembrando os objetivos específicos deste estudo, objetivou-se ainda: a) identificar os aspectos didático-pedagógicos de professores e professoras de Educação Física em escolas estaduais de Campo Grande/MS, Anastácio/MS e Aquidauana/MS direcionados à inclusão de alunos com deficiência; b) analisar as formas de planejamento das aulas para turmas inclusivas; c) compreender o entendimento dos/das participantes da pesquisa sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física escolar.

A história da pessoa com deficiência nos âmbitos social e escolar, caracterizada pela exclusão, pelo estigma e pelo lugar subalterno colocado pelo outro, como sinalizado ao longo da escrita desta dissertação, fortificou a base para manutenção, por muitos anos, do viés excludente e do caráter segregacionista da Educação Física enquanto ciência norteada pelo aspecto biológico.

A presença da pessoa com deficiência no espaço escolar está sob égide de documentos nacionais e internacionais, que subsidiam os meios legais para efetivação do direito

constitucional e humano ao acesso à educação de qualidade. A partir destas prerrogativas, aos poucos o contexto escolar pode desmistificar e desconstruir cenários que colocam a pessoa com deficiência como incapazes e inaptos a realizarem as práticas corporais ligadas à Educação Física e a serem e se constituírem cidadãos. Não obstante, por mais que o caminho trilhado e observado estabeleça conexões reais com as propostas inclusivas, observa-se que o processo se mantém lento e gradual, sendo necessário um olhar que modifica os aspectos atitudinais para inclusão.

A complexidade envolvida neste processo vincula-se a diferentes fatores e um deles configura-se à prática docente, eixo norteador deste trabalho. O que observamos, então, a partir dos dados deste manuscrito é que a prática docente na perspectiva inclusiva se faz a partir de múltiplas possibilidades e olhares, e o fazer docente é entremeado por características que transcendem a teoria e se difundem na prática.

As entrevistas realizadas nos subsidiaram para analisar dados referentes à prática docente que é multifacetada. Isso significa dizer que possui influência de elementos pessoais e profissionais que refletem diretamente no momento prático da aula, que se materializa, inicialmente, pelo planejamento escolar.

Quanto à presença da pessoa com deficiência no âmbito escolar, os/as docentes entrevistados/as ainda buscam amparo no laudo médico e se apegam a este para as possíveis ações e justificativas pedagógicas. Neste sentido, as orientações e as propostas, em nossa concepção, ficam enviesadas e perpetuam o viés biológico da Educação Física. Em contrapartida, é visível a partir dos dados, uma transição do olhar vinculado ao componente curricular, que ainda transita entre o biológico e o social/crítico.

Relacionado ao entendimento sobre inclusão, os/as professores/professoras sinalizam como “não segregar”; “não separar” e “fazer todos juntos”. Sendo que o “fazer” ainda está vinculado ao realizar do mesmo modo, o que pode implicar uma descontinuidade do processo de inclusão, já que desconsidera as possibilidades de flexibilização de movimento e participação autônoma, por exemplo.

No que diz respeito à atuação profissional, os/as docentes percebem elementos estruturais, tais quais, recursos materiais, humanos, formação acadêmica, como fatores que dificultam a ação docente. Ainda, indicam que a formação inicial como ponto relevante para atuação inclusiva no âmbito escolar, o que vai ao encontro com diversos estudos presentes na literatura acadêmica.

Pontuaram também, que a experiência pessoal e profissional configuram-se fatores relevantes para prática pedagógica inclusiva. É interessante pontuar, que dentro da prática docente, a educação inclusiva e o/a docente assumem a sala de aula como heterogênea, o que provoca mudança de olhar e oportunidades de aprendizagem variadas para contemplar todos/todas discentes.

Em relação ao trabalho colaborativo, o que se extrai das análises realizadas é que os/as docentes tentam trabalhar em conjunto para superar as complexidades e desafios presentes no contexto escolar, no entanto, o trabalho evidenciado é restrito à coordenação escolar, professores de apoio e professores de áreas afins que fazem parte do conjunto das Linguagens. Não foi identificada a colaboração discente, o que implica a ausência deste/desta como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. A comunidade e a família também se configuram ausentes no discurso das pessoas entrevistadas, o que demonstra a centralização docente dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Identificamos ainda, que a socialização discente sobressai à aprendizagem efetiva, sendo que esta, quando relatada, vincula-se prioritariamente ao aspecto procedimental, ou seja, ao saber-fazer, que recai em aspectos e tendências mais tradicionais de ensino, excluindo as possibilidades de pedagogias inclusivas que permeiam os estudos da cultura. Neste ínterim, o aporte teórico da Educação Física não ultrapassa os aspectos dos documentos norteadores do estado, elemento que pode ser utilizado como fomento para o processo de inclusão, ainda que não tenha tido os indicativos.

No que se refere ao planejamento docente, foi possível concluir que os/as professores/professoras se ancoram nos documentos norteadores que regem a estrutura curricular do estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, verificou-se a utilização de um planejamento unitário, o que pode ser algo favorável ao processo de inclusão, porém, não fica evidente se o fazer um único planejamento considera as especificidades dos/das discentes (independentemente se tenham ou não condição de deficiência) ou se o objetivo de ser único e não apresentar informações pertinentes de possíveis adequações seja para diluir a diferença.

Quanto ao conteúdo, identificou-se a variedade de conteúdos trabalhados pelos/pelas docentes, mesmo que o esporte apareça com ênfase nos discursos analisados. No que permeia a aplicação do conteúdo, as modificações, as quais são pertinentes às aulas, não assustam os docentes, ou seja, quanto o planejamento não sai como previsto, os/as professores/as demonstram flexibilidade e conseguem adequar no momento ou repensar o ponto em questão para futuras aulas. Ainda no eixo da aplicabilidade, em relação à utilização de alguma

abordagem pedagógica da Educação Física, os/as docentes não utilizam uma única vertente, uma vez que os/as professores/professoras parecem buscar nas abordagens o aspecto prático e não epistemológico.

A partir dos entraves, dificuldades e outras complexidades apresentadas pelos/pelas docentes, boa parte destes/destas não se consideram aptos a atuar com o público com deficiência. Todavia, os dados nos demonstram que todos/todas propõe, ou pelo menos tentam, propor aulas destinadas a todos/todas discentes, bem como se percebem como aprendizes, elemento relevante para o repensar da prática docente de modo a superar desafios encontrados no cotidiano das aulas.

No que diz respeito à percepção sobre aulas inclusivas, os/as docentes se consideram inclusivos/inclusivas, associando tal dimensão aos/às discentes realizarem as aulas e vincula-se à participação efetiva de todos/todas, independentemente de sua condição, o que pode estabelecer diálogo teórico-prático com o processo de inclusão. Todos estes aspectos evidenciados no presente manuscrito nos levam a refletir acerca da potencialidade da Educação Física enquanto componente curricular. As relações que permeiam o campo prático desta estão vinculadas às percepções inclusivas, sendo que os/as docentes buscam dentro de sua prática pedagógica, de modo geral, incluir os/as discentes com deficiência nas aulas.

Neste sentido, concordamos com a citação referenciada no início deste tópico, pois é necessário realizar as articulações pertinentes ao processo e a efetivação da prática pedagógica nos diferentes meios e espaços. Corroboramos também que a formação inicial e continuada precisam tratar da realidade docente e dialogar diretamente com o âmbito escolar. Deve ainda, possibilitar a interação social com as pessoas com deficiência, dando ênfase no seu processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao trabalho colaborativo, quando bem encaminhado, pode se configurar parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, pensando também na proposta de transdisciplinaridade que incide no contexto atual, mas ainda aparece como uma lacuna, já que não há preocupação da gestão em proporcionar momentos de conversa de qualidade entre os/as docentes da escola.

Diante das análises, notamos a existência de movimento docente que busca ampliar as possibilidades inclusivas das aulas de Educação Física, mas ainda muito centrada nos docentes, desvinculado do diálogo com as próprias pessoas com deficiência. Tal fato perpetua aspectos do sistema educacional brasileiro, que centraliza o conhecimento naqueles que possuem diploma, não considerando conhecimentos específicos do cotidiano, que podem colaborar para

o andamento das aulas; bem como pode perpetuar a imagem da pessoa com deficiência como pouco apta a refletir sobre sua prática e realizar proposições para sua prática.

Sinalizamos a necessidade de (re)pensar o fazer pedagógico a partir da potencialidade discente e do envolvimento deste no processo de ensino-aprendizagem. O diálogo com o/a aluno/aluna e com a comunidade escolar pode intervir significativamente no planejamento, na prática e conseqüentemente no ensino e na aprendizagem. Ademais, os/as docentes de Educação Física participantes desta pesquisa, mesmo que apresentem desafios estruturais correlacionados ao processo de inclusão, se esforçam para contemplar aulas inclusivas.

Ainda que alcançados os objetivos propostos por intermédio da entrevista com os/as professores/professoras, consideramos importante pontuar que o aspecto observacional possa permear outras pesquisas a serem realizadas, ou seja, acompanhar as aulas de docentes para que possamos analisar o discurso e a relação com a prática. Neste sentido, as questões e lacunas talvez deixadas pela pesquisa, possam ser supridas e dialogadas com maior precisão, além de possibilitar reflexões sobre a prática docente no seu viés inclusivo dentro da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana C. J.. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-85, 2011.
- ABRAO, Ruhena K.. *et al.* Jogos eletrônicos e a educação física: entre lazer e as possibilidades pedagógicas. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 11, p. 286-296, 2022.
- ACOSTA, Gerson F.. **As Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física com Crianças com Deficiência na Educação Infantil nas EMEIS de Campo Grande – MS em tempos de pandemia Covid-19**. 2022. 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.Campo Grande, 2022.
- AGUIAR, João S.; DUARTE, Édison. Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Rev. Ed. Esp**, Marília, v. 11, n. 2, 2005.
- ALMEIDA, Alcilene G.; MONTINO, Mariany A.. Dificuldades encontradas pelas professoras no processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência. **Multidebates**, v. 5, n. 1, p. 177-193, 2021.
- ALMEIDA, Andréa O.. *et al.* A inclusão de surdos às aulas de educação física escolar e o papel do professor de educação física nesse processo. **Cadernos UniFOA**, v. 6, n. 1 Esp, p. 11-20, 2011.
- ALONSO, Edison M.. *et al.* Inclusão na Educação Física escolar na concepção dos escolares com deficiência visual. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 18, e020008, 2020.
- ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.
- AMARAL, Lígia A.. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In. AQUINO, Julio G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo, Summus Editorial, v. 5, p. 11-30, 1998.
- AMARAL, Lucas C.. Pessoa com deficiência: inclusão e acessibilidade na sociedade contemporânea. **Legis Augustus**, v. 12, n. 1, p. 33-52, 2019.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- AMORIM, Willian C.; GONÇALVES, Gustavo H.; GRILLO, Rógerio M.. Educação Física Escolar Inclusiva: práticas e perspectivas do trabalho docente. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 8, 2020.

ANDRADE, Mírian D. C. M.. **Inclusão escolar da pessoa com deficiência física: um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

ARAGÃO, Herifrania T.. *et al.* Impactos da Covid-19 à luz dos marcadores sociais de diferença: raça, gênero e classe social. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 1, 2022.

ARANHA, Maria S. F.. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do trabalho**, Ano XI, n. 21, 2001.

ATIÉ, Lourdes. Editorial. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 10, 1999.

BADARÓ, Luiz F.. *et al.* “Abordando” as abordagens da Educação Física escolar brasileira: uma análise reflexiva. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 47, p. 463-473, 2023.

BADARÓ, Luiz F.. *et al.* Abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira: critérios analíticos e modelos de classificação. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 46, p. 254-263, 2022.

BARBOSA, Ana K. G.; BEZERRA, Tarcileide M. C.. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

BARBOSA-RINALDI, Ieda P.. Formação Inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 3, 2008.

BARBUIO, Rodrigo; FREITAS, Ana P.. Educação física, deficiência e inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 421-425, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, Aidil de J. P.; LEHFELD, Neide A. S. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BARROS, José D. Assunção. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BAUMEL, Roseli C.; CASTRO, Adriano M.. Formação de professores e a escola inclusiva: Questões atuais. **Integração**, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BEYER, Hugo O.. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, p. 33-44, 2003.

BISOL, Cláudia A.. *et al.* Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura. 2018.

BOATO, Elvio M.. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. Educação Física e os desafios da Inclusão. **Vitória: EDUFES**, 2010.

BONETTO, Pedro X. R.; VIEIRA, Rubens A. G.. Aleturgia do currículo cultural na Educação Física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021032, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 set 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 05 set 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 04 nov 2022.

BRASIL. **Lei de nº 13.146 de 2015**, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 07 set 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 ago 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 04 abr 2022.

BRAZ, Alex F. C.. **Educação física inclusiva: Um desafio da prática docente com ênfase em pessoas com deficiência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.

BRITO, Edson F. S.; FLORÊNCIO, Alex G.; BARBOZA, Carlos A. F.. A importância da Educação Física inclusiva em ambiente escolar: estudo literário. **Repertório Digital ASCES**. 2017.

CABRAL, José F. R.. *et al.* Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**, v. 1, p. 9-16, 2016.

CANDAU, Vera M. F.. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CAPELLINI, Márcia. **Educação Especial e Políticas Públicas: construindo narrativas sob a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2021.

CAPITÃO, Paulo Alexandre Cerveira da Silva. **Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular**. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2010.

CARAVAGE, Andresa; OLIVER, Fátima C.. Políticas públicas de esporte e lazer para pessoas com deficiência. **Movimento**, v. 24, 2018.

CARDOSO, Marina A. C.; NETO, Ronan C. N.. O estatuto da pessoa com deficiência e o modelo social da deficiência. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. 2021.

CARVALHO, Camila L. *et al.* Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, v. 29, 2017.

CARVALHO, Camila L.. Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2018.

CARVALHO, Camila L.; ARAÚJO, Paulo F.. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 1, 2018.

CARVALHO, Camila L.; SALERNO, Marina B.; ARAÚJO, Paulo F.. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2015.

CARVALHO, Camila L.; SALERNO, Marina B.; ARAÚJO, Paulo F.. Produção acadêmica brasileira sobre inclusão de alunos com deficiência na Educação Física. **Educ. fís. cienc. [online]**, v. 24, n. 1, 2022.

CASTRO, Rita F. S. R.; GOMES, Vera L.. [orgs.] O contexto da educação escolar de crianças e adolescentes com deficiência: das políticas públicas ao espaço escolar. [Recurso eletrônico]. Ed. UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em:

https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5030/4/O_Contexto_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Escolar_de_Crian%C3%A7as%20%281%29.pdf. Acesso em: 09 jul 2023.

CEVASCO, M. E.. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHUEKE, Gabriel V.; LIMA, Manolita C.. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, 2012.

COELHO-FILHO, Marcelo Pereira. **Educação física inclusiva: um desafio da prática docente com ênfase em pessoas com deficiência**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2015.

CONCEIÇÃO, Victor J. S.; KRUG, Hugo N.. Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 237-249, 2009.

CORREIA, Walter R.. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, n. 4, p. 691-700, 2014.

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade à contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza**, ano MMXVI, n. 000089, 2016.

COSTA, Camila R.; KIRAKOSYAN, Lyusyena; SEABRA-JÚNIOR, M. O. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Revista Educação Online**, v. 21, p. 151-185, 2016.

COSTA, Camila R.; MOREIRA, Jaqueline C. C.; SEABRA-JÚNIOR, Manoel O.. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, 2015.

COSTA, Morgana da L.; VIEIRA, Gabriela S.; LAMIM-GUEDES, Valdir. A contribuição das legislações ao decorrer da história para a educação especial. **Revista GepesVida**, v. 8, n. 19, 2022.

CRUZ, G. C.; TASSA, KOME. Inclusão Escolar e Formação Docente no Curso de Educação Física: Uma análise de Projeto Pedagógico e Ornamentos Legais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, 2014.

CRUZ, Gilmar C.. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Eduel, 2008.

CRUZ, Giseli B.. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar - Editora UFPR**, Curitiba, n. 29, 2007.

CRUZ, M. M. S.; CASTRO, P. A. Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Guanambi/BA: entre a legalidade e a legitimidade. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 5, n. 10, p. 53–69, 2017.

CUNHA, Raissa F. P.. **Educação física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da Rede Municipal de Fortaleza**. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DAMASCENO, Leonardo G.; BIAZUSSI, Rosane M.. Educação Física, Estado Novo e a militarização do corpo. **Motrivivência**, n. 3, p. 28-30, 1990.

DAOLIO, Jocimar. Consequências do conceito de cultura para Educação Física escolar. In: NETO, M.. (Organizador). **Desafios da Educação Física: cultura e corpo em movimento**. Ed. UFGD. Dourados, 2016.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995b.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre. vol. 2, n. 2, p. 24-28, 1995a.

DAOLIO, Jocimar.. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, 1996.

DARIDO, Suraya C.. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. In: **Universidade Estadual Paulista. Prograd. Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012b.

DARIDO, Suraya C.. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya C.. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan Sa, 2008.

DARIDO, Suraya C.. **Educação física na Escola: realidade, aspectos legais e possibilidades**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica v. 16, p. 21-33, 2012a.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A... Educação física no ensino superior-educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. **Editora: Guanabara Kougan**, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima C. F.. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 449-454, 2019.

DISHER, Marilu; TREVISAN, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. In: CONPEDI. (Org.). **Direito Internacional dos Direitos Humanos**. 1ed. João Pessoa: CONPEDI, 2015.

DOULKERIDOU, Agapi *et al.* Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. **International journal of special education**, v. 26, n. 1, p. 1-11, 2011.

DUARTE, Willian C.; GOMES, Nilton M.. Estratégias comunicativas utilizadas pelos professores de Educação Física na inclusão de alunos surdos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 292, 2022.

FALKENBACH, Atos P.; LOPES, Elaine R.. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a prática**, v. 13, n. 3, 2010.

FALKENBACH, Atos Prinz *et al.* A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007.

FALKENBACH, Atos Prinz. **A educação física na escola: uma experiência como professor**. UNIVATES, 2002.

FENSTERSEIFER, Paulo E.; GONZÁLEZ, Fernando J.. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013.

FERREIRA, Danilo B. B.. *et al.* Orientação sexual e identidade de gênero: a homossexualidade e seus reflexos na saúde mental de estudantes de medicina de uma universidade sergipana. **Debates em Psiquiatria**, v. 12, p. 1-23, 2022.

FERREIRA, Heraldo S.; SAMPAIO, José J. C.. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires - año 18, n. 182, 2013.

FERREIRA, Robson A.. **Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar**: estratégias para a formação de professores e inclusão. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

FIORINI, Maria. L. S.; MANZINI, Eduardo. J. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.

FIORINI, Maria. L. S.; MANZINI, Eduardo. J. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, 2015.

FIORINI, Maria L. S.. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

FIORINI, Maria. L. S.; MANZINI, Eduardo. J.. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 387-404, 2014.

FLORENCE, Rachel B. P.; ARAÚJO, Paulo F. A Educação Física no processo inclusivo: um estudo de caso no município de São João da Boa Vista-SP. **Conexões**, v. 2, n. 2, p. 75-86, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Renata M. S.; GOMES, Cláudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 113, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008.

FREITAS, Amanda F. S.; LEUCAS, Cláudia B.. O desafio da inclusão: o professor de Educação Física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2009.

FREITAS, Daniel C. *et al.* Formação continuada de professores de educação física. **Corpoconsciência**, 2016.

FURLAN, Elaine G. M. *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 416-438, 2020.

FURTADO, Renan S.; BORGES, Carlos N. F.. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GAIO, R. Para além do corpo deficiente: histórias de vida. Jundiaí: **Fontoura**, 2006.

GHIRALDELLI-JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. Edições Loyola, São Paulo, 1991.

GIL, Antônio C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S.. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35 n. 3, 1995.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In. MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. (orgs) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

GONZALEZ, Fredy E.. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 8, n. 17, 2020.

GÓYA, Aroldo L.. Inclusão da Educação Física. **Rev. EDUCAmazônia**, v. 13, n. 1, 2021.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 24, n. 1, 2018.

GUALBERTO, Cristiano G. *et al.* **Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, Goiás, 2019.

GUIMARÃES, Maria C. A.; BORGES, Adriana A. P.; VAN PETTEN, Adriana M. V. N. Trajetórias de alunos com deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0059, p.935-952, 2021.

GUTIERRES FILHO, Barbosa *et al.* Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira. **Liberabit**, v. 17, n. 1, p. 19-30, 2011.

HAEGELE, Justin A. Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education: 2019 national association for Kinesiology in higher education Hally Beth Poindexter young scholar address. **Quest**, v. 71, n. 4, p. 387-397, 2019.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

HENKLEIN, Ana P.; MORAES E SILVA; Marcelo. A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 3, n. 2, p. 121-134, 2007.

HILDEBRANDT, R. *et al.* Concepções abertas no ensino da educação física. **Coleção Educação Física: série fundamentação**, 10. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HODGE, S. R. *et al.* Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, p. 1-20, dez. 2017.

HONDA, Michele C. F. S.. **A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física: desafios e possibilidades**. 2022. 120f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

JESUS, D. M; ALVEZ, E. P. **Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada**. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e Educação Especial - formação em foco*. Editora Mediação: Porto Alegre, p. 17-28, 2011.

KAWASHIMA, Larissa B.; MOREIRA, Evando C. **A educação física no ensino médio**. in: KAWASHIMA, Larissa B.; MOREIRA, Evando C. *Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas*. 2020.

KELLNER, D.. **A Cultura da mídia**. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: Edusc, 2001.

KERN, Angélica C.. **Professores de Educação Física e inclusão: estratégias e procedimentos de ensino utilizados nas aulas**. 2019. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física escolar). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

KLAZURA, Marcos A.; FOGAÇA, Vitor H. B.. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico eo modelo biopsicossocial: concepções em disputa (Person with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: conceptions in dispute). **Emancipação**, n. 21, p. 6, 2021.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Vozes, 2011.

KRUG, H. N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 70-79, nov. 2006.

KRUG, Hugo N. *et al.* As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540**, v. 7, n. 13, p. 223-246, 2019.

KRUG, Hugo N.. A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. **Revista Educação Especial**, p. 15-23, 2002.

KRUG, Hugo N.. *et al.* A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Formação@ Docente**, v. 10, n. 1, p. 58-69, 2018.

KRUG, Hugo N.. *et al.* Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista Educação Inclusiva**, v. 5, n. 1, 2021.

KRUG, Hugo N.; KRUG, Rodrigo R.. A complexidade da docência na educação física escolar diante da inclusão: as percepções dos professores da área. **Revista Educação Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 77-98, 2022.

LAMASTER, K.. *et al.* Inclusion practices of effective elementary specialists. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 15, 64-81, 1998.

LEONARDO, Nilza S. T.. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 431-440, 2008.

LIMA, Alessandra M. V.. **A inclusão escolar segundo o olhar dos professores das atividades de enriquecimento curricular (AEC)**. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2020.

LIMA, Eloisa B.; FERREIRA, Simone M.; LOPES, Paula H.. **Influências da eugenia na legislação educacional brasileira**: as produções capacistas na educação especial. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa L. K.; LOPES, Paula H.; (orgs). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

LIMA, Rubens R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

LIMA-RODRIGUES, Luzia M. S.; RODRIGUES, David A. Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 3, p. 721-739, 2020.

LOPES, Edinildo N.; MIGUEL, Joelson R.. Concepções metodológicas da Educação Física inclusiva. **Id on Line – Rev. Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 15, n. 55, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNA, Marconi A. M.. **Aprender a ensinar**: da formação inicial à prática docente. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

MACHADO, Thiago S.; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MAGALHÃES, Carlos H. F.. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e ideias de tendências. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MANTOAN, Maria T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? E como fazer? **São Paulo: Moderna**, 2003.

MANTOAN, Maria T. E.; LIMA, Norma S. T.. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017.

MARANHÃO, Rosanne O.. O portador de deficiência e o direito do trabalho. São Paulo: **LTR**, 2005.

MARANI, Vitor H.; BITENCOURT, Lennon. G.; SBORQUIA, Silvia P.. Estudos culturais e educação física: um mapeamento a partir do Portal de Periódicos Capes. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e87973932-e87973932, 2020.

MARCO, Ademir. **Educação Física**: cultura e sociedade. Papirus Editora, 2000.

MARCONI, Marina A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Celina L. R.. Educação Física Inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2014.

MARTINS, Celina L. R.. Educação física inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, v. 20, n. 2, p. 637-657, 2014.

MARTINS, Leonardo T. *et al.* Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia?. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 2, p. 185-192, 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. DAHER, Helio Q.; SANTOS, Davi O.; WILHELMS, Marcia P. (ogs). Secretaria de Estado de Educação, Campo Grande, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. DAHER, Helio Q.; SANTOS, Davi O.; WILHELMS, Marcia P. (ogs). Secretaria de Estado de Educação, Campo Grande, 2019.

MATOS, Juliana M. C.. *et al.* A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 123-148, 2013.

MATOS, Meriane T.; VERDE, Evandro J. S. R. C.; CORRÊA, Lionela S.. Educação Física e os temas transversais. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v. 3, n. 1, p. 382-4-2, 2019.

MAZINI-FILHO, Mauro L.. *et al.* A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência. **Lecturas, Educación Física y Deportes: revista digital**, Buenos Aires, año 14, n. 139, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S.; D'ANTINO, Maria E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n.2, p. 377-389, 2011.

MEDEIROS, Welyton R. S.. **Capacitação dos professores de Educação Física perante o processo de inclusão dos alunos com deficiência física**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017. Educação Física). Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2020.

MELLO, Anahí G.; AYDOS, Valéria; SCHUCH, Patrice. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, p. 7-29, 2022.

MELO, Ana C. R.; MARTINEZ, Abertina M.; LUNARDI, Claudia C.. Inclusão nas aulas de educação física: opinião dos familiares. **Conexões**, v. 11, n. 4, 2013.

MELO, Rosileide de J. S.; CALS E SOUZA, Alexandre. A. Igualdade e diferença: reflexões no âmbito do direito educacional das pessoas com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 2, 2022.

MENDES, Enicéia G.. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VICTOR, Sonia L.; VIEIRA, Alexandre B.; OLIVEIRA, Ivone M. (orgs.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, Brasil Multicultural, p. 60-83, 2017.

MENDONÇA, Ana A. S.; NETO, Wenceslau G.. Educação Inclusiva: a atuação do professor de apoio. **Póiesis Pedagógica**, v. 17, n. 1, p. 111-125, 2019.

MENEZES, Gabriela N.; AROEIRA, Kalline P.. A formação contínua em escola de tempo integral: narrativas e possibilidades para a prática docente. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos**, v. 13, n. 30, 2021.

MINAYO, Maria C. S.. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. (orgs) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

MINAYO, Maria C.. S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Arlete A. B.. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online, Campinas**, v. 15, p. 1-7, 2004.

MIYASHIRO, Nayane V. L.; SALERNO, Marina B.. Aluno com deficiência visual e autismo: um estudo de caso das interações nas aulas de Educação Física. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.22 n.1, p. 127-142, 2021.

MONTEIRO, Carlos H. M. *et al.* Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MORAIS, Milena P.; CAMPOS, Maria J. C.. O impacto das autopercepções na autoeficácia dos professores de Educação Física em Portugal – análise da experiência de da competência percebidas. **RevistaAleph**, 2021.

NASCIMENTO, Diana O. **Análise da inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas aulas de educação física escolar e não escolar**. 2020. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2020.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos G.; GRAMORELLI, Lilian C.. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, 2017.

NETO, Adaci E. R.. *et al.* **Da integração à inclusão escolar: repensando conceitos e práticas**. In: CASTELHANO, Marcos V. C.. *et al.* (orgs.). Os contextos educacionais diante as entrelinhas da atualidade: diálogos em construção. Belém, RFB, p. 36-46, 2023. Livro digital. Disponível em: https://en.rfbeditora.com/files/ugd/baca0d_d1a4234a699642c6a756a9ca0f96edeb.pdf#page=36. Acesso em: 09 set 2023.

NETO, Antenor O. S. *et al.* Educação Física, formação de professores e inclusão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.

NEVES, Luis H. D. V.; SALERNO, Marina B. **Minha cadeira de rodas, meu corpo, minha (ou nossa?) Educação Física escolar: diferenças e alteridades**. In: SALERNO, Marina B.; VENDITTI-JUNIOR, Rubens [Orgs]. Educação Física inclusiva e interdisciplinaridade: diferenças e alteridades na atuação profissional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

NEVES, Luis H. D. V.; SILVA, Dirceu S.; SALERNO, Marina B.. Políticas públicas para o paradesporto: bolsa-atleta paralímpico no Mato Grosso do Sul/Brasil. **Movimento**, v. 28, p. e28076, 2022.

NEVES, Marcos R.; NEIRA, Marcos G.. O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, 2020.

NUNES, Sylvia S; SAIA, Ana L; TAVARES, Rosana E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicol. cienc. prof.** vol. 35, Brasília, 2015.

NUNES, Victor H. C.; DUARTE, Ana C. S.; LUZ, Claudia F. S.. Dificuldades de portadores de deficiência visual em sala de aula no ensino de ciências no ensino fundamental. **Revista da SBEnBio–Número**, v. 3, p. 631, 2010.

OLIVEIRA, Fabyana S.. **Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2020.

OLIVEIRA, Marcus A. T... Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica?. **Pensar a prática**, v. 2, p. 119-135, 1999.

OLIVEIRA, Marilene. F. de L. As possibilidades de inclusão na educação física. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 9(18), 86–102. 2019.

OLIVEIRA, Vitor M.. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

OMOTE, Sadao *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, p. 387-396, 2005.

PAIXÃO, Jairo A.; RIBEIRO, Camila Q.. Prática docente frente às questões de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física. **Periódico Horizontes**, USF, Itatiba, SP, v. 38, n. 1, 2020.

PALLA, Ana C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. de. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004.

PAPA, Fernanda; VIÉGAS, Sílvia A. G.; ZAMOR, Anderson V.. Inclusão: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. **Boas Práticas na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva**, v. 1, p. 70, 2015.

Pasquali, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes. 2003.

PEREIRA, André L. S.; NOGUEIRA, Michelline S.. Construção dos saberes docentes: o estágio supervisionado espaço de formação. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

PEREIRA, Marcelo A. C.. *et al.* Autoavaliação: observando e analisando a prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 7-27, 2020.

PICOLINI, Beatriz R. A.; FLORES, Maria M. L.. Professor de apoio, professor regente e práticas pedagógicas inclusivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 19, n. contínuo, 2021.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, 2014.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTES-JUNIOR, José A. F.; TROMPIERI-FILHO, Nicolino. Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, año 16, n. 161, 2011.

PRADO, Danielle N. M.; VITALIANO, Celia R.; SANCHES, Isabel R.. A Prática do Professor de Apoio na Escola Inclusiva: Sugestões para Aprimoramento. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 4, p. 467-474, 2021.

PRADO, Vagner M.; RIBEIRO, Arilda I. M.. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 3, p. 205-214, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Valmor *et al.* O ensino inclusivo nas aulas de educação física: estudo a partir da percepção dos professores. **Conexões**, v. 13, n. 3, 2015.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline T. R.; MOREIRA, Wagner W.. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, p. 293-310, 2008.

REINA, Fábio T.. **O papel da disciplina Educação Física no processo de inclusão de alunos provindos das camadas populares no espaço escolar**. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, Luiz H.; DARIDO, Suraya C.. Educação física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 100, p. 12, 2006.

ROSA, Fernanda D.; DENARI, Fátima E.. Trabalho, educação e família: perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, p. 73-90, 2013.

SABINO, Francisleia R.. **Inclusão dos alunos com necessidades especiais na Escola Estadual Professora Rosa Cruz**. 2022.69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, 2022.

SALERNO, Marina B. *et al.* **Educação Física inclusiva: diferentes olhares sobre as abordagens pedagógicas**. In: SILVA, Junior V. P.; GONÇALVES-SILVA, Luiza L.; MOREIRA, Wagner W.. (orgs). Educação Física e seus diversos olhares. Editora UFMS, Campo Grande, 2016.

SALERNO, Marina B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar: validação de instrumento**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

SALERNO, Marina B.. *et al.* O conceito de inclusão de discentes de educação física de universidades públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática. **Movimento**, v. 24, p. 721-734, 2018.

SALERNO, Marina B.; SILVA, Dirceu S.; ARAÚJO, Paulo F. . Lazer para a pessoa com deficiência: percepções de alunos de graduação em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 33, 2022.

SALERNO, Marina Brasiliano. **A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2014.

SALVADOR, Beatriz S.. A inclusão escolar nas aulas de educação física: dificuldades dos professores. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 202, p. 1, 2015.

SANCHES-JUNIOR, Moises L. *et al.* Concepções e práticas da inclusão na Educação Física escolar: estudo em uma cidade do Brasil. **Educación Física y Deporte**, 34 (1), 2015.

SÁNCHEZ, Pilar A.. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Rev. da Educação Especial**, v. 1, n. 1, 2005.

SANTIAGO, Mylene C.; SANTOS, Mônica P.. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SANTOS, Dayane D. G.. **A prática pedagógica de uma professora de Educação Física nas linhas da educação inclusiva: desenhado as ideias do pensamento complexo e transdisciplinar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2019.

SANTOS, Islane Gomes de Jesus dos. **Educação física inclusiva: um estudo sobre a prática docente em escolas públicas de ensino fundamental anos finais da cidade de Cruz das Almas-BA**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, Bahia, 2019.

SANTOS, João Fidelis. A afetividade e as relações dos professores e alunos com deficiência: concepções docentes. **Revista Caparaó**, v. 2, n. 1, p. e18-e18, 2020.

SANTOS, Luana P.. **Esporte e deficiências: uma trajetória do processo de inclusão nas escolas, por meio da disciplina de Educação Física**. 2016. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS, M. O. *et al.*. Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-21, abril/junho, 2020.

SANTOS, Marcio A. R.; MONTEIRO, Elane P.. Jogos eletrônicos e educação física escolar: tensões, alternativas e perspectivas docentes. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 526-548, 2022.

SANTOS, Maria A. B.; FERNANDES, Maria P. R.; FERREIRA, Heraldo S.. A disciplina de Educação Física no Ensino Médio: reflexões sobre a prática docente. **Rev. on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, 2018.

SANTOS, Victor R.; ZOBOLI, Fabio. **O corpo deficiente no contexto histórico da Educação Física**. In: Anais da IX Semana de Educação Física Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, Romeu N.. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SASSAKI, Romeu N.. Nada de nós, sem nós: da integração à inclusão. Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007a.

SASSAKI, Romeu N.. Nada de nós, sem nós: da integração à inclusão. Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 10, n. 58, p. 20-30, 2007b.

SCHAFER, Diego; GRAEFF, Matheus; AWAD, Hani Z. A. Acessibilidade de pessoas com deficiência física aos espaços públicos de lazer do município de Cascavel - PR. **Fiep Bulletin - online**, v. 86, n. 1, 2016.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria L. T.; DUARTE, Edison. Educação Física inclusiva e autismo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, 2020.

SCHMITT, Jessica A. *et al.* Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência. **Conexões**, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2015.

SCHOLZ, Jonathan M.. As apropriações dos direitos humanos no Brasil: O caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, p. 214-243, 2017.

SEVERINO, Antônio J.. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIMONO, Sumiko O. **Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2008. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA, A. B. Educação Física e Educação Geral. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, 1950.

SILVA, Alan C.. Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, año 17, n. 172, 2012.

SILVA, Alexandre R.. *et al.* A contribuição da educação física escolar na formação social do indivíduo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e24811326551-e24811326551, 2022.

SILVA, Berenice. M. D. C.; PEDRO, Vanize D. C.; JESUS, Eliane M.. Educação Inclusiva. **Rev. Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 99, v. 1, 2017.

SILVA, Francy K. R.; SANTOS, Darllanea N.; FUMES, Neiza L. F.. Os professores de educação física escolar e o atendimento educacional especializado nas escolas públicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 15, n. 02, 2014.

SILVA, Izabel C. B.. *et al.* A violência de gênero perpetrada contra mulheres trans. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, p. e20210173, 2022.

SILVA, Lucas B. *et al.* Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar: uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019.

SILVA, Otto M. A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo, CEDAS, 1987.

SILVA, Rita F.; ARAÚJO, Paulo F.. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. Phorte, 2012.

SILVA, Rita. F. da; SEABRA JR., Luiz.; ARAÚJO, Paulo. F. de. Educação Física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional. São Paulo: **Phorte**, 2008.

SILVA, Salatieu E.; MARTINS, Eduardo C.; SILVA, Francisco M.. A saúde na educação física: uma revisão sobre a prática escolar. **Projeção e Docência**, v. 4, n. 1, p. 29-35, 2013.

SILVA, Tomaz T... **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz T.; (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SILVANO, Luiz C. O.; SILVA, Adriana L. L.; SILVA, Vera L. R.. Educação Física e atividade epistemológica: saberes necessários à prática docente. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino** - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, v. 2, n. 1, 2018.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P.. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre, **Editora da UFRGS**, 2009.

SIMÕES, Anaís S.. *et al.* A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento**, v. 24, p. 35-48, 2022.

SIMÕES, Regina; PICCOLO, Vilma L. N.. **Corporeidade e motricidade humana na Educação Física: uma possibilidade de transcendência para a área**. In. NETO, Manuel P. (org). *Educação Física, Corporeidade e Saúde*. Editora UFGD, Dourados, 2012.

SOARES, Carmen L.. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen L.. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOARES, Everton R.. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires - año 17, n. 169, 2012.

SOBRINHO, José D.. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior (Campinas)**, v. 18, p. 107-126, 2013.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Sprint, 2005.

SOUSA, Deyse. **O processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física escolar: possíveis impedimentos e oportunidades**. 2022. Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas). Instituto Federal do Espírito Santo, Viana, 2022.

SOUSA, José R.; SANTOS, Simone C. M.. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, 2020.

SOUSA, Lazaro. M.. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159–173, 2020.

SOUSA, Yuri S. O. *et al.* O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei. 2020.

SOUZA, Bárbara D.; SALERNO, Marina B.. A Educação Especial nos Cursos de Educação Física das Universidades de Mato Grosso do Sul. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 7, p. 35-50, 2019.

SOUZA-JÚNIOR, Marcílio B. M; MELO, Marcelo S. T.; SANTIAGO, Maria E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TANI, Go. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 61-69, 1991.

TAVARES, Lídia M. F. L.; SANTOS, Larissa M. M.; FREITAS, Maria N. C.. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

TEICHMANN, Clovis L.. *et al.* Atividade física relacionada à saúde no âmbito da educação física: conceitos, limites e tendências. 1999.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. Métodos de pesquisa em atividade física. São Paulo: Artmed. 2007.

VAN-MUNSTER, Mey A.; ALVES, Maria L. T.. Educação física educação física e inclusão de estudantes com deficiências no brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 2, 2018.

VIEIRA, Elton R.; OLIVEIRA, Maria R. G.; HAIASHIDA, Keila A.. Deficiência e ensino superior: integração e inclusão na FECLESC. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 28, 2022.

VILLANI, A.. Planejamento escolar; um instrumento de atualização dos professores de ciências. **Revista de Ensino de Física** vol, v. 182, p. 177, 1991.

VIOLA, Juliana *et al.* Educação inclusiva e educação física escolar: percepções e desafios do professor. **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 12, n. 2, p. 2, 2020.

WERNECK, Claudia. Quem cabe no seu todos. **Rio de Janeiro: WVA**, 1999.

WILLIAMS, R.. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da diferença. Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014.

ZARTH, Ana Paula; SIQUEIRA, Patrícia Calessio Marcelino; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O profissional de Educação Física e sua responsabilidade frente ao processo de inclusão. **Revista Digital-Buenos Aires**, v. 13, n. 122, p. 1-15, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DISSERTAÇÃO

Este instrumento de pesquisa está vinculado à Dissertação de Mestrado intitulada “Parece um pouco óbvio, mas é difícil falar: entremeios da prática docente inclusiva, diferenças e Educação Física” desenvolvida por mim, Luis Henrique Domingues Verão das Neves sob orientação da Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

De modo geral, objetiva-se analisar a prática docente e os aspectos didáticos pedagógicos nas aulas de Educação Física escolar inclusiva. Especificamente, objetiva-se: a) identificar os aspectos didático-pedagógicos de professores e professoras de Educação Física em escolas estaduais de Campo Grande/MS, Anastácio/MS e Aquidauana/MS direcionados à inclusão de alunos com deficiência; b) analisar as formas de planejamento das aulas para turmas inclusivas; c) compreender o entendimento dos/das participantes da pesquisa sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física escolar. Para alcançar os objetivos, optou-se pela realização de entrevista com professores e professoras de Educação Física vinculados/as à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

Poderão participar da referida pesquisa os/as docentes de Educação Física que concordarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual não apresenta risco para integridade física e moral dos/das participantes. A pesquisa está sob protocolo de número 52438321.3.0000.0021 Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

QUESTÕES

Questões de identificação do/a profissional

- 1) Nome/Idade/Religião/Identidade de Gênero/Raça/Condição de deficiência (do professor).

- 2) IES que se formou (público/privado) /Ano em que se formou/Há quanto tempo está dando aula? Possui pós-graduação? Qual?
- 3) Na sua vida pessoal, você teve contato com a pessoa com deficiência? Em quais momentos você interagiu com pessoas com deficiência?
- 4) Durante sua graduação, houve disciplinas que abordavam as práticas corporais/conteúdos da Educação Física para pessoas com deficiência? Se sim, qual(ais)? Quais foram as discussões propostas nas disciplinas?
- 5) Disciplinas não específicas abordavam discussões acerca das pessoas com deficiência?

Contextualização da aula de Educação Física para o/a entrevistado/a

- 6) Para você, qual o objetivo da Educação Física escolar?
- 7) Quais conteúdos da Educação Física você trabalha?
- 8) Para planejar suas aulas, você utiliza alguma abordagem pedagógica específica da Educação Física (citar o nome das principais, caso a pessoa fique na dúvida)?
- 9) Você procura conhecer a comunidade em que a escola que atua está inserida?
- 10) Para você, o que é inclusão?
- 11) Quais, para você, são os desafios envolvidos no processo de inclusão vinculados à Educação Física escolar?
- 12) Quais, para você, são as facilidades para se concretizar o processo de inclusão vinculados à Educação Física escolar?
- 13) Com quais condições de deficiência você já atuou?
- 14) Para você, como é ministrar aulas com turmas que tenham matriculados alunos com deficiência?
- 15) Você se sente apto para atuar com alunos com deficiência?
- 16) Como você organiza o planejamento de suas aulas? Esse processo é diferente quando você tem turmas que contêm alunos com deficiência?
- 17) Para elaboração das suas aulas você conversa com seus alunos com deficiência? Se sim: o que você pergunta para eles, o que leva em consideração?
- 18) Você conversa com outros/as profissionais da escola para realizar seus planejamentos?
- 19) Para você, quais os fatores que mais auxiliam para planejar, aplicar e acompanhar (avaliar) aulas em que tenham alunos com deficiência?
- 20) E os fatores que dificultam isso acontecer?
- 21) Quando você tem uma turma com alunos com deficiência e seu planejamento não sai como esperado, o que você faz?
- 22) Você trabalha com os professores de apoio? Como é essa relação?
- 23) Você considera suas aulas inclusivas? Por quê?