

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS**

MATEUS FERNANDES ADRIANO NAZARO

**ESTOU AQUI DENTRO, E DAÍ? PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA
PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

AQUIDAUANA, MS

2025

**ESTOU AQUI DENTRO E DAÍ? PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA
PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

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

Orientação: Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno.

Banca examinadora:

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

Prof. Dr. Marcelo Braz (membro externo)
Universitat de Barcelona

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

Prof. Dra. Keyla Ferrei Lopes (membro suplente externo)
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) e Grupo UniEduk

Prof. Dra. Iára Quelho de Castro (membro suplente interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AQUIDAUANA, MS

2025

*Dedico esta dissertação ao meu marido e à
minha mãe, cujo apoio e incentivo constantes me impulsionaram a seguir em frente e a
ampliar meus horizontes.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me acompanhado em cada etapa desta pesquisa, por ter me dado sabedoria e discernimento para conduzir esse trabalho com maestria e por me encorajar no enfrentamento dos desafios e na perseverança em minha jornada acadêmica. Sua graça foi fundamental para a realização deste projeto.

Ao meu marido Jeferson Macedo Nazaro Adriano, por ser um grande parceiro e incentivador dessa jornada, me auxiliando em todas as etapas do trabalho, desde a elaboração do pré-projeto até a sua finalização. Sua dedicação e empenho foram essenciais para que eu pudesse chegar até o fim desta caminhada.

A minha mãe, pois desde criança me incentivou a estudar e a perseverar. Agradeço também pela sua colaboração em todo esse trajeto.

A minha irmã Ana Cristina de Góes Maciel, que sempre esteve ao meu lado me dando seu apoio incondicional. Seu amor e incentivo foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

A minha estimada orientadora, a professora Dra. Marina Brasiliano Salerno, que com paciência, dedicação e excelência me acompanhou em todas as etapas da pós-graduação. Agradeço por todas as suas orientações valiosas, seus incentivos, às oportunidades que me concedeu, por me mostrar a importância da construção de uma Educação Física escolar na perspectiva inclusiva e por trazer leveza a esta jornada.

Ao professor Dr. Marcelo Victor da Rosa, que me incentivou antes mesmo que eu iniciasse essa jornada.

A banca examinadora, por trazerem suas contribuições substanciais para o aprimoramento da pesquisa.

A minha amiga Marina Silva, por ter sido minha parceira, incentivadora e colaboradora. Agradeço pelo auxílio, desabafos e suas reflexões.

Aos meus amigos e amigas, Anilton Chimenes Nogueira, Aparecido dos Santos, Daniele Rodrigues, Fernanda Mendes Souto, Hozana Ramos Quirino, Hudson Daniel Lime de Almeida, Joaquim Ribeiro Moreira Júnior, Lúcia Leite, Rejieli Aparecida Rodrigues, Tábatha Pitombeira Mesquista e Viviane Ortega, por estarem comigo nessa jornada chamada, vida.

Ao grupo de orientandos e orientandas da professora Dra. Marina Brasiliano Salerno, que sempre me acolheram, ajudaram, incentivaram e trouxeram colaborações significativas para esse processo.

A todas as pessoas que compõem as escolas por onde passei, que de forma cordial colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço a todos os pais e/ou responsáveis que autorizaram os seus filhos e filhas a participarem das entrevistas e

também a todas as pessoas entrevistadas.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e a todos/as os/as envolvidos/as, pela confiança e apoio na realização das entrevistas com os/as estudantes das escolas públicas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aos/as professores/as, e à equipe administrativa, pelo apoio e incentivo ao longo da realização desta pesquisa. A infraestrutura, os recursos e a orientação recebidos foram essenciais para o desenvolvimento do meu trabalho. Agradeço também pela oportunidade de contribuir com o conhecimento acadêmico e por todo o aprendizado adquirido e as vivências durante minha trajetória no programa.

A todos e todas, expresso a minha gratidão.

Onde me encontro, nunca estarei só!

(Tomás de Aquino)

“Quem olha para fora sonha, quem olha para dentro desperta”

(Carl Jung)

NAZARO, Mateus Fernandes Adriano. Estou aqui dentro, e daí? Pessoas com deficiência e sua participação nas aulas de Educação Física. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2025.

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de estudantes com deficiência, matriculados em escolas das redes municipal e estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, sobre a Educação Física escolar na perspectiva da inclusão, com base nos referenciais dos Estudos Culturais. Os objetivos específicos desta pesquisa incluem: a) examinar os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física; b) compreender a percepção dos/as estudantes com deficiência sobre sua relação com colegas e professores/as de Educação Física; c) investigar a interação dos/as alunos com os/as professores de apoio; d) analisar o sentimento de pertencimento dos/as estudantes em relação às aulas de Educação Física escolar. As questões que motivaram esta pesquisa surgiram da constatação de que muitos estudos se dedicam a investigar o discurso docente e suas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, entretanto, pouco se volta para avaliar a participação dos alunos e alunas com deficiência. Além disso, são ainda mais escassas as pesquisas que analisam o processo de inclusão sob a perspectiva desses/dessas estudantes pelo viés dos Estudos Culturais. Essa realidade na EF escolar ainda precisa ser explorada e por esse aspecto foi que nos interessamos por essa temática sob uma perspectiva diferente daqueles que, em tese, participam das aulas: os alunos e alunas com deficiência. O estudo se configura de cunho qualitativo e para o levantamento dos dados optamos pelo método de entrevistas semiestruturadas, que possibilita a intervenção do pesquisador caso ainda exista a necessidade de complementação da informação. As entrevistas foram gravadas com auxílio de gravador de voz e foram posteriormente transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). As análises das entrevistas resultaram em três categorias: a) preferências e temas trabalhados nas aulas de Educação Física; b) interações com professores/as na Educação Física; c) participação e sentimento de pertencimento dos/as alunos/as com deficiência na Educação Física escolar. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os/as estudantes com deficiência vivenciaram situações de exclusão e/ou integração parcial nas aulas de Educação Física escolar, com relatos de isolamento e atividades separadas. Estudantes com maiores barreiras relacionadas à mobilidade e à interação social expressaram percepções mais negativas quanto à participação. A ausência de vínculos com colegas e a falta de ações pedagógicas intencionais por parte dos/as professores/as também foram apontadas como fatores de exclusão. Por outro lado, a presença de profissionais de apoio foi destacada como um elemento facilitador da inclusão.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Pessoa com deficiência; Educação Física Inclusiva; Inclusão; Diferenças e Alteridades.

NAZARO, Mateus Fernandes Adriano. I'm here inside, so what? People with disabilities and their participation in Physical Education classes. 2025. Dissertation (Master's in Cultural Studies). Postgraduate Program in Cultural Studies, Federal University of Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2025.

Abstract: This research aimed to analyze the perceptions of students with disabilities enrolled in municipal and state schools in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, regarding Physical Education from an inclusion perspective, based on Cultural Studies frameworks. The specific objectives of this research include: a) examining the content covered in Physical Education classes; b) understanding the perceptions of students with disabilities regarding their relationships with peers and Physical Education teachers; c) investigating students' interactions with support teachers; d) analyzing students' sense of belonging in Physical Education classes. The questions that motivated this research arose from the observation that many studies investigate teachers' discourse and pedagogical practices in Physical Education classes; however, few focus on evaluating the participation of students with disabilities. Furthermore, research analyzing the inclusion process from the perspective of these students through the lens of Cultural Studies is even scarcer. This reality in school PE still needs to be explored, and for this reason, we became interested in this topic from a different perspective than those who, in theory, participate in the classes: students with disabilities. This is a qualitative study, and for data collection, we chose the semi-structured interview method, which allows for researcher intervention if additional information is needed. The interviews were recorded using a voice recorder and were later transcribed and analyzed using the content analysis proposed by Bardin (2010). The interview analyses resulted in three categories: a) preferences and topics covered in Physical Education classes; b) interactions with Physical Education teachers; c) participation and sense of belonging of students with disabilities in Physical Education at School. The research results showed that students with disabilities experienced exclusion and/or partial integration in Physical Education classes, with reports of isolation and separate activities. Students with greater barriers related to mobility and social interaction expressed more negative perceptions regarding participation. The lack of connections with peers and the lack of intentional pedagogical actions by teachers were also identified as exclusionary factors. On the other hand, the presence of support professionals was highlighted as a facilitator of inclusion.

Keywords: School Physical Education; Person with disability; Inclusive Physical Education; Inclusion; Differences and Alterities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das regiões urbanas de Campo Grande, MS	69
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características dos alunos e alunas entrevistados	75
---	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DI - Deficiência intelectual

EC - Estudos Culturais

EF - Educação Física

EFE - Educação Física escolar

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais

SUS - Sistema Único de Saúde

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: OS PONTOS DE ENTRECruzAMENTO	19
1.1 Percursos do Movimento e os elementos na formação da Educação Física	19
1.2 Provocar para incluir: As mudanças e garantias dos direitos das pessoas com deficiência	33
CAPÍTULO II – CAMINHOS DA INCLUSÃO: CONCEITOS, MODELOS E PRÁTICAS	43
2.1 Análise das métricas sociais impostas às pessoas com deficiência	50
2.2 Entre olhares e lacunas: A inclusão por diversas perspectivas.....	61
3. ENTRE HORIZONTES E CAMINHOS: UMA METODOLOGIA PARA ENTENDER A INCLUSÃO.....	67
3.1 O público além das estatísticas: Um olhar sobre as características dos/as entrevistados/as	71
4. LAÇOS E APRENDIZAGENS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	76
4.1 O que nos motiva? Preferências e temas abordados nas aulas de Educação Física.....	78
4.2 Pontes de Mediação: Interações com Professores/as na Educação Física	96
4.3 Relações que marcam: Participação e pertencimento na Educação Física Escolar	104
5 REFLEXÕES FINAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	143
APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS	144

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento do movimento inclusivo das pessoas com deficiência, tanto através de leis quanto de iniciativas nacionais e/ou globais, nota-se mudanças, sobre a Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, com base nos referenciais dos estudos culturais. Essas transformações têm sido impulsionadas como objetivo repensar as práticas pedagógicas, na tentativa de garantir que todos/as os/as estudantes com deficiência tenham acesso pleno às atividades escolares.

As questões que motivaram esta pesquisa surgiram da constatação de que muitos estudos se dedicam a investigar o discurso docente e a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, entretanto, pouco se volta para avaliar a participação dos alunos e alunas com deficiência. Além disso, são ainda mais escassas as pesquisas que analisam o processo de inclusão sob a perspectiva do estudante com deficiência pelo viés dos Estudos Culturais. Essa realidade na EF escolar ainda precisa ser explorada e por esse aspecto foi que nos interessamos por essa temática sob uma perspectiva diferente daqueles que, em tese, participam das aulas: os alunos e alunas com deficiência. Ao compararmos com o passado de exclusão e segregação, vemos alterações políticas que buscam proporcionar melhores condições para o desenvolvimento e a ampliação da inclusão, almejando também as mudanças atitudinais frente a esse público.

Diante de um histórico marcado por práticas de exclusão das pessoas com deficiência, propõe-se uma compreensão integral do ser humano, que considere tanto suas limitações quanto suas potencialidades. Nesse contexto, a convivência entre diferentes formas de existir configura-se como elemento fundamental para o fortalecimento do processo de inclusão.

Para tanto, a proposta da presente pesquisa percorre a retomada de discussões acerca do processo inclusivo com objetivo de verificar o acesso aos direitos garantidos por lei, já que a qualidade da permanência em diferentes espaços é que promoverá a efetiva participação social deste público.

Na presente dissertação abordaremos a temática da inclusão voltada ao público com deficiência, contemplando aqui grupos previstos na legislação brasileira (Brasil, 2015), não descartando, entretanto, que muitas das discussões poderão entrecruzar outros grupos que também foram e são marginalizados em nossa sociedade.

A compreensão histórica sobre a pessoa com deficiência revela como diferentes sociedades moldaram suas percepções e práticas em torno das limitações físicas e intelectuais, estabelecendo critérios de aceitação e exclusão. Desde os primórdios da humanidade, características corporais e funcionais desempenharam papel central na definição de quem era considerado apto a participar plenamente da vida social. Esse contexto histórico é essencial para compreender como, em civilizações antigas como a Grécia, surgiram práticas e ideais que influenciaram profundamente o tratamento dado às pessoas com deficiência

Segundo Silva (1987), há existência de informações sobre a pessoa com deficiência desde os primórdios, como a dos povos antigos, em que a locomoção representava uma característica básica para a vida e as pessoas que não pudessem seguir esse padrão, acabavam sendo deixadas para trás.

De acordo com Pereira (2008), na Grécia Antiga, as pessoas com deficiência eram segregadas. O corpo considerado belo e perfeito era estimado pelos gregos, bem como a sua capacidade para a guerra, ginástica, jogos e a dança. Assim que uma criança nascia, ela só permanecia viva se pudesse corresponder a esses ideais atléticos e estéticos dos gregos (Silva, 1987).

Segundo os estudos de Pereira (2008), na Grécia antiga a condição de deficiência era muitas vezes percebida como uma marca no corpo que poderia ser vista como um castigo divino por pecados de homicídio. O mesmo autor incita que no início da Era Cristã, iniciaram ações de acolhimento das pessoas com deficiência, ainda que a associação entre a deficiência e o pecado fosse predominante.

A partir da Idade Média as pessoas com deficiência passaram a ser vistas segundo uma nova ótica, mas ainda assim, não deixaram de ser excluídas. Foi nessa época que a igreja começou a mudar seus conceitos sobre a condição de deficiência, pois durante as Cruzadas, algumas pessoas religiosas foram mutiladas e cegas (Pereira, 2008).

Pereira (2008) aponta que não seria justificável para a igreja receber a cegueira das pessoas que lutaram nas Cruzadas como castigo da consequência de pecados cometidos, já que essas pessoas estavam empenhadas em uma causa considerada sagrada, ou seja, lutavam pela fé cristã. Isso evidenciou um distanciamento entre as crenças religiosas e a realidade da guerra, mostrando que a vulnerabilidade humana transcende questões de culpa ou pecado.

A medicina começou a avançar e com ela veio a definição de deficiência. O conceito de corpo passou a ser encarado como uma máquina, levando a uma mudança significativa na forma como a condição de deficiência e as doenças eram percebidas. O que antes era explicado por meio de implicações místicas e sobrenaturais, agora começou a ser interpretado como uma anomalia, um desequilíbrio ou uma irregularidade a ser corrigida. Essa transição marca um momento em que a sociedade passou a enxergar as limitações humanas através de uma lente mais científica (Silva, 1987).

No período da Revolução Industrial os trabalhadores deveriam se adaptar às demandas do trabalho, pois as pessoas tinham seu reconhecimento a partir da sua produção, e assim as pessoas com deficiência eram excluídas desse meio por serem compreendidas como pessoas não produtivas e dependentes (Pereira, 2008).

As pessoas com deficiência acabaram ficando fora do mercado de trabalho, e a visão médica da época teve influência nesse processo de segregação. Esse olhar contribuiu para que elas fossem consideradas inválidas e incapazes de exercer atividades vinculadas ao trabalho (Pereira, 2008).

A inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais ganhou maior relevância a partir do século XX, especialmente no final da década de 1970, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (Silva, Seabra Jr. e Araújo, 2008). Em 1983, a ONU instituiu a Década das Pessoas com Deficiência, visando promover uma abordagem global acerca das questões relacionadas à deficiência. Durante esse período, foi elaborado o documento "Ações Mundiais para as Pessoas com Deficiência", com o propósito de orientar e conferir um caráter internacional às iniciativas voltadas a esse público (Organização das Nações Unidas, 1982).

Dessa forma, as iniciativas em favor das pessoas com deficiência passaram a ser elaboradas com uma visão mais ampla, não se limitando apenas a atender às especificidades de um grupo específico, em um local isolado. Em vez disso, houve um esforço para criar abordagens que pudessem impulsionar a inclusão em nível mundial. O que indicamos desse processo é que ele é longo e não linear.

Um marco que pode ser destacado no processo de inclusão da pessoa com deficiência foi o movimento "Nada sobre nós sem nós", que surgiu como uma importante manifestação social nas décadas de 1980 e 1990, enfatizando a necessidade de serem ouvidas suas vozes e experiências para as decisões que iriam afetar suas vidas (Pereira,

2008). Este movimento evidencia a luta pelos direitos humanos, pois busca garantir que as políticas públicas voltadas para a inclusão considerem as necessidades e desejos das pessoas com deficiência.

Em nosso país, esse movimento ganhou notoriedade a partir dos anos 2000, o qual contribuiu para a criação de legislações que provocaram os direitos dessas pessoas, como por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015). Essa legislação estabelece uma série de direitos que visam garantir a inclusão plena das pessoas com deficiência em diversas áreas da vida social, como educação, trabalho, saúde e acessibilidade (Silva, 2018).

Movimentos como esse e outros, se interseccionam com outras lutas sociais, como a busca pela equidade racial e de gênero, permitindo a diferença dentro da comunidade de pessoas com deficiência e a necessidade de uma abordagem interseccional. Essa perspectiva destaca que a luta pela inclusão não é apenas sobre a condição de deficiência em si, mas sobre um conjunto mais abrangente de direitos humanos, que procura combater todas as formas de discriminação e opressão, permitindo que cada pessoa participe ativamente da sociedade (Kyrillos, 2020).

Observando todos os fatos históricos da pessoa com deficiência em seus mais variados espaços sociais, nota-se que nos últimos anos, o debate sobre inclusão e diferenças na EF tem ganhado destaque, especialmente em relação à participação de alunos e alunas com deficiência. Apesar de diversas políticas e práticas que visam promover a inclusão nas escolas, muitos estudantes ainda enfrentam barreiras que limitam sua interação e envolvimento nas atividades propostas.

As pesquisas sobre a participação desse grupo nas aulas de EF são vastas e abrangem diversas dimensões, incluindo práticas pedagógicas, políticas inclusivas, experiências de alunos e alunas, e os desafios enfrentados. Dentre esses trabalhos, muitos envolvem a percepção de professores e professoras ao trabalhar com alunos e alunas com deficiência (Maia, Anceski e Zarpellon, 2020).

Na EF, diferentes pesquisas têm mostrado que o aluno e a aluna com deficiência, ainda que presente nas aulas, não demonstram participação ativa. Esses aspectos serão detalhados no capítulo 2, mas até o presente momento, evidencia-se algumas dificuldades de participação dessas pessoas no contexto escolar (Falkenbach e Lopes, 2010).

Isso nos demonstra que existe a dificuldade em se efetivar a inclusão frente aos temas da EF, a partir dos seus históricos que envolve gestos técnicos padronizados e a

difficuldade de incorporar outras formas de abordar os conhecimentos ensinados na EF escolar, como as propostas que englobam a EF em seu viés cultural. Refletir sobre os objetivos da EF dentro da escola possibilita a flexibilização de regras, o uso de materiais alternativos e o reconhecimento das diferenças dentro das expressões do movimento e dos diferentes movimentos que compõem a área.

Diversos estudos buscam reconhecer o discurso docente e a prática das aulas, contudo, poucos foram os espaços para avaliar a participação dos alunos e alunas com deficiência (Souza, 2023). Além disso, observamos que mais escassas foram as pesquisas que se propuseram a analisar o processo de inclusão a partir do viés do estudante com deficiência (Rosa, 2023).

Essa realidade na EF escolar ainda precisa ser explorada e por esse aspecto foi que nos interessamos por essa temática sob uma perspectiva diferente daqueles que, em tese, participam das aulas: os alunos e alunas com deficiência.

Darido (2007), afirmam que a EF abrange uma gama de conteúdos, e quando são dispostos de forma adequada, permite que o/a aluno/a com deficiência perceba suas capacidades e limitações, proporcionando melhora na realização das suas atividades, promovendo assim a sua autonomia e desenvolvimento da consciência corporal (Biavatti, 2012). Entende-se então a importância das aulas dessa disciplina por abranger diversos conteúdos e por proporcionar uma experiência enriquecedora a esses estudantes (Barreto et al., 2013).

Desse modo, é notório a relevância de serem feitos estudos para avaliar os aspectos da inclusão nas aulas de EF, bem como a percepção dos alunos e alunas com deficiência sobre o processo de inclusão e sua própria participação dentro da EFE nas escolas municipais e estaduais do município de Campo-Grande, Mato Grosso do Sul. Justificamos esse fato na perspectiva do movimento “Nada sobre Nós sem Nós”, compreendendo que a pessoa com deficiência deve ser ativa no momento de contribuir e refletir sobre sua realidade, oferecendo o olhar daquele que vivencia as dificuldades que são constantemente relatadas (Sasaki, 2005).

Assim sendo, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender o olhar do/a aluno/a com deficiência sobre a sua participação nas aulas de Educação Física escolar. Como objetivos específicos propõem-se: a) analisar a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física; b) identificar os conteúdos abordados nas aulas; c) compreender como ocorrem as interações entre os/as estudantes com deficiência e seus

colegas de classe, professores/as de Educação Física e de apoio pedagógico; d) investigar o sentimento de pertencimento desses/as estudantes em relação às aulas de Educação Física escolar.

Para concluir, esta pesquisa buscou contribuir com o campo da Educação Física escolar e com os estudos sobre inclusão ao ouvir as vozes de alunos e alunas com deficiência. A partir de suas percepções, foi possível compreender melhor os desafios e avanços no processo inclusivo, bem como as interações e dinâmicas que ocorrem nesse ambiente educacional.

Além disso, o estudo reforça a relevância de uma abordagem interseccional que reconheça as múltiplas dimensões das especificidades dos/as estudantes, oferecendo subsídios para reflexões e práticas pedagógicas mais equitativas. Dessa maneira, espera-se que os resultados desta dissertação sirvam como ponto de partida para novas discussões e ações voltadas à construção de uma Educação Física escolar inclusiva.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: OS PONTOS DE ENTRECruzAMENTO

No presente capítulo apresentaremos a trajetória da Educação Física escolar (EFE) no Brasil, bem como o desenvolvimento de suas abordagens que se encontram ainda ativas e colaboram com reflexões acerca de seu papel dentro das instituições de ensino. Também iremos discutir os marcos legais que levaram as pessoas com deficiência para dentro da escola, como também as aproximações e distanciamentos desse grupo.

1.1 Percursos do Movimento e os elementos na formação da Educação Física

Sabemos que a educação no Brasil é gerida por sistemas educacionais, organizados e regulamentados pelos entes federativos, que são regidos pelas legislações (Brasil, 1996). Essa afirmação nos ajuda a entender o processo de inclusão existente na EFE. Ao considerar a EFE pela ótica inclusiva, vamos observar os acontecimentos históricos que caracterizam cada fase de sua trajetória, entendendo esses fatos, e analisando-os, por meio de ações e pensamentos em diferentes contextos (Seabra Jr, 2012; Thompson, 1981).

A EF surge na educação brasileira desde o Brasil Império, quando foram redigidos os seus primeiros tratados, um deles foi o Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos, elaborado por Joaquim Antônio Serpa, em 1823. Esse documento previa a inclusão da saúde do corpo e a cultura do espírito na educação. Os exercícios físicos eram categorizados como aqueles que exercitavam o corpo e a memória e eram realizados apenas pelas pessoas do sexo masculino (Gutierrez, 1972).

No século XIX, a EF brasileira vivenciava momentos de transformações conduzidas pela Proclamação da República e pela busca de sua identidade enquanto área. A reforma de Couto Ferraz, em 1851, foi um marco para definir o início da EFE em nosso país (Ramos, 1982). No primeiro momento denominada como ginástica, essa prática foi marcada pela influência dos imigrantes europeus que trouxeram suas experiências e conhecimentos e também pela fundação de instituições dedicadas à realização e ao ensino da ginástica, para o desenvolvimento do físico e moral.

Para tanto, diversas escolas de EF foram criadas com o principal objetivo de formação militar (Ramos, 1982), e foram nessas instituições que surgiram as primeiras

práticas da ginástica no Brasil. Com o passar do tempo, a ginástica foi incorporada de forma gradual nas escolas civis, ministradas por médicos, pedagogos e pensadores que reconheciam seus benefícios para a saúde e a educação (Soares, 2001).

A contar da segunda fase do Brasil República, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a EF ganha notoriedade e passa a constar nos textos da constituição brasileira e de leis, que a torna obrigatória no ensino secundário. Esse fato foi realizado pelo parecer da Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior por Rui Barbosa, em 1882. Em tese, Rui Barbosa retratou a EF em países mais desenvolvidos politicamente e defendeu a ginástica como indispensável para a formação integral das pessoas, com destaque para especificidades com relação ao gênero, sendo que havia práticas específicas para homens e para mulheres, de acordo com objetivos de defesa da pátria e geração de filhos saudáveis (Ramos, 1982).

O parecer da reforma procurava ampliar a inserção da ginástica em todas as escolas de ensino regular e consentia com a obrigatoriedade para pessoas do sexo feminino, uma vez anteriormente apenas as pessoas do sexo masculino tinham a obrigação de praticá-la (Darido e Rangel, 2005).

Os métodos ginásticos europeus influenciaram a formação de várias organizações e associações específicas à ginástica, como a Federação Ginástica Paulista, criada em 1927, e a Confederação Brasileira de Ginástica, estabelecida em 1977. Essas instituições tiveram um papel significativo na organização de eventos esportivos, na formação de professores e na promoção da ginástica como prática social. Destaca-se ainda que, os períodos higienistas e eugenistas também marcaram a influência europeia, no que tange às definições e objetivos relacionados ao corpo (Rubio, 2002).

Outras discussões referentes aos métodos de ginástica sueco e alemão norteavam a EF, pois eles eram vistos por algumas pessoas como rígidos e não muito adequados à cultura de nosso país. No entanto, a ginástica francesa, recebia críticas pela falta de sistematização e pelo destaque nas atividades lúdicas de seu método, o que era visto como pouco eficaz para o progresso físico e moral dos estudantes (Ghiraldelli Junior, 2004).

Em síntese, compreende-se que junto com a criação da escola militar, veio o início da fase higienista na EF no Brasil. Nesse período, a Medicina assumiu seu papel de ensinar aos brasileiros o significado de conduta física, moral e intelectual. Os médicos frisavam a importância da EF voltada na busca de um corpo forte, saudável e higiênico. Devido aos altos registros de mortalidade infantil, e das condições de saúde precárias dos

adultos, as questões de higiene foram impostas às famílias através da Educação Física moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época (Castellani Filho, 1994).

Essa época foi marcada por uma onda de preconceito instalada no país, devido ao padrão de corpo perfeito que havia sido imposto à sociedade, pois aqueles que não tinham o corpo nesses moldes, eram discriminados pelos mais fortes (Castellani Filho, 1994).

A prática do exercício físico era considerada menos importante que o conhecimento intelectual. Essa perspectiva foi marcada por uma forte divisão de classes e funções, em que a elite se dedicava a atividades intelectuais e administrativas, já o trabalho manual e físico era exercido pelas classes mais baixas, ou daqueles que desempenhavam tarefas braçais (Ghiraldelli Junior, 1994).

Em meio a todos esses conflitos, os métodos ginásticos europeus deixaram suas marcas na história da EF brasileira, corroborando para a sistematização da área, a formação de docentes e a estruturação de uma cultura esportista no Brasil. Para além disso, as influências europeias na ginástica brasileira, influenciaram no reconhecimento do corpo e da saúde, itens que permanecem até o presente momento na EF brasileira (Guedes et al., 2024). Tal influência reverbera na reflexão envolvendo as pessoas com deficiência de maneira ínfima, já que era um grupo que, diante da compreensão do saudável, do produtivo da época, permaneciam alijadas das instituições educacionais nas quais a EF era promovida.

Em 1937, com a elaboração da Constituição, a EF foi relatada pela primeira vez em textos constitucionais federais. Nesse documento, ela foi inserida como prática educativa obrigatória, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras, mas ainda não como disciplina curricular. Além disso, a Constituição trouxe um artigo que destacou o adestramento físico como uma maneira de preparação das pessoas para a defesa nacional e para o cumprimento dos deveres com a economia (Brasil, 1997).

Segundo Castellani Filho (1994), durante o período do governo de Getúlio Vargas, a EF ainda era tida exclusivamente como atividade prática. Esse fato revelava que os profissionais de EF que trabalhavam nas escolas eram instrutores formados por instituições militares. O autor ainda cita que esses trabalhadores auto proclamavam-se como a categoria profissional mais competente para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da população brasileira da época.

Segundo Darido (2007), a EF ficou centrada por anos em princípios militares e médico-higienistas, especialmente durante o Estado Novo (1937-1945). Foi então que os estudiosos da segunda metade do século XX, mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970 começaram a entender que a EF não precisava ter um caráter disciplinador e muito menos ser uma incentivadora na busca de medalhas, e que sobretudo não tornaria o Brasil em uma potência olímpica (Bagnara, 2010).

No período em que o Brasil passava pela ditadura militar, a EF no mundo experimentava intensas influências dos padrões europeus, naquela época a cultura corporal era centralizada nos sistemas desportivos (Soares et al, 1992). Essa dominação ultrapassou para os horizontes escolares, uma vez que as práticas pedagógicas no ensino da EF foram dirigidas exclusivamente aos conteúdos esportivos.

Alicerçada nesse regime, a metodologia empregada pelos profissionais no desenvolvimento de seu trabalho passou-se a delimitar ao uso da pedagogia tecnicista, que no decorrer dos anos acabou predominando na EFE um cenário na busca de futuros atletas de alto rendimento (Soares et al, 1992).

A prática do esporte, para muitos países, incluindo o Brasil, era enxergada como uma maneira de exaltação ao nacionalismo. Segundo Castellani Filho (1994), o esporte no Brasil, também atuava como alienação na tentativa de distrair as perturbações sociais, pois para os governantes encenar uma estabilidade para o povo brasileiro era de vital importância, o que estava longe de tornar-se realidade.

Segundo Soares et al, (1992), a década de 1970 foi o palco para o ápice da EF no formato técnico-desportivo. Nessa época, a ampliação e a massificação dos cursos de ensino superior de professores de EF no contexto escolar passaram a ser evidentes. Porém, pelo fato de a EFE estar destituída de seu sentido educacional real, os cursos superiores também foram afetados pelos interesses do governo, o que levou a EF, anos depois, a uma chamada “crise existencial”. Para Betti (1991, p. 115) “a formação inadequada dos recursos humanos foi um dos fatores mais importantes que levaram a uma crise profunda da EFE ao final do período”.

Já no término da década de 1970, alguns professores de EF buscaram a continuidade de seus estudos em instituições no exterior do Brasil, pois havia uma escassez de programas de mestrado e doutorado na área em nosso país. Esse movimento favoreceu a incorporação de novas perspectivas e teorias educacionais, especialmente das áreas de ciências humanas e sociais, que começaram a ser aplicadas na EF. Com o retorno

desses profissionais, houve uma expansão do campo teórico e metodológico da EF brasileira, o que gerou a influência de mudanças na formação docente, no currículo e nas práticas pedagógicas da área (Ghiraldelli Junior, 1994).

Durante esse tempo, a resistência à concepção biológica da EF foi criticada em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos (Darido e Rangel, 2005). Motivos como a busca por profissionais especializados, o fortalecimento de eventos e publicações voltadas para o campo da EF, foram os marcos precursores para a concretização das transformações (Daólio, 1998).

O surgimento de novas ideias, reflexões e abordagens metodológicas na EF brasileira foi impulsionado não apenas pelos profissionais que faziam especializações no exterior, mas também pela criação dos primeiros cursos de pós-graduação em outras áreas, especialmente nas ciências humanas. Esse movimento foi fortalecido pelo aumento de publicações especializadas e pela realização de numerosos congressos, encontros, seminários e cursos na área (Daolio, 1998).

Segundo Betti (1991), o fator sócio-político teve seu papel fundamental para que uma nova reforma acontecesse em favor da EF. A desintegração da guerra fria era o cenário mundial da época, o que fortaleceu a supremacia dos capitalistas liderados pelos norte-americanos, culminando na queda do muro de Berlim, no ano de 1989, que causou de fato o fim dessa guerra e assim, o Brasil iniciava com os seus primeiros passos para o avanço do processo de redemocratização, com o fim do regime militar em 1985, estabelecido pela eleição presidencial.

Esses acontecimentos fomentaram reflexões sobre os modelos adotados na EF até então. O novo contexto político possibilitou a aplicação de ideias pedagógicas pautadas em uma educação mais democrática. A EF passou a ser reestruturada, na tentativa de romper com modelos autoritários e disciplinadores (Betti, 1991).

Nos anos 1980 foram apontados os primeiros indicativos de uma crítica à função sócio-política conservadora da EFE. Essa mobilidade de crítica, buscava um verdadeiro sentido para o fazer pedagógico no alcance de processos que alavancaram a EF na atuação da formação integral da pessoa, alterando sua característica limitada à educação do físico (Soares et al, 1992).

Esse cenário contribuiu para os sinais na formação de uma EF pautada na tendência popular, denominada pelos desejos operários de progresso para a sociedade. Os conceitos como participação, afetividade, inclusão, cooperação, qualidade de vida, e

lazer, passam a prevalecer nos debates da disciplina escolar (Soares et al, 1992).

Nessa circunstância, começaram a surgir as diferentes abordagens pedagógicas para a promoção da EF no ambiente escolar, dentre elas destacam-se a psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, críticas, saúde renovada, cultural e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Darido e Sanches Neto, 2005).

A psicomotricidade tem suas origens no contexto clínico europeu, especialmente na França, nas primeiras décadas do século XX, sendo inicialmente voltada ao atendimento de crianças com dificuldades no desenvolvimento motor, emocional ou cognitivo. Nesse período, apresentava um caráter fortemente médico e terapêutico, sendo conduzida por profissionais da saúde, como médicos, psicólogos e fisioterapeutas. A partir da década de 1950, e com mais intensidade entre os anos de 1960 e 1970, a psicomotricidade passou a se integrar ao campo educacional, com as contribuições de autores como Jean Le Boulch, Julian de Ajuriaguerra e André Lapierre (Le Boulch, 1987; Ajuriaguerra, 1981; Lapierre e Aucouturier, 1984).

Essa transição marcou um deslocamento do enfoque clínico para uma perspectiva pedagógica, na qual o movimento passou a ser compreendido como expressão e meio de desenvolvimento global da criança, incorporando dimensões afetivas, sociais e cognitivas. Nesse contexto, a psicomotricidade foi uma das primeiras abordagens a influenciar significativamente a Educação Física escolar, ao romper com a centralidade exclusiva dos aspectos biológicos e do rendimento motor (Le Bouch, 1987).

Jean Le Boulch, em particular, valorizava o movimento espontâneo como forma de expressão corporal, superando a lógica da simples execução de gestos técnicos isolados. No Brasil, a psicomotricidade passou a influenciar com mais força a Educação Física escolar a partir da década de 1970, muitas vezes integrando influências clínicas e pedagógicas. Essa abordagem surgiu como alternativa aos modelos tecnicistas e biomédicos predominantes, propondo uma prática mais centrada no sujeito, no desenvolvimento integral e no movimento expressivo (Le Bouch, 1987).

Essa abordagem busca alcançar princípios com a noção do corpo, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora global e fina (Ferreira, 2001), visando o desenvolvimento integral do estudante, no que relaciona os estímulos dos aspectos motores, cognitivos e afetivos (Soares, 1996).

Já a função da EF na abordagem desenvolvimentista é viabilizar que o comportamento seja desenvolvido, acontecendo a partir das experiências dos movimentos

da criança executados em uma faixa etária adequada. O desenvolvimento motor é classificado em uma hierarquia, desde os movimentos fetais, espontâneos e reflexos, rudimentares e fundamentais, até a combinação de movimentos fundamentais e culturalmente determinados (Darido; Sanches Neto, 2005).

Salienta-se, nessa abordagem, que o desenvolvimento das habilidades motoras é dividido em habilidades de manipulação e de estabilização, relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento motor, tendo o movimento como meio e como fim da Educação Física.

Quando dizemos que o/a aluno/a constrói o seu conhecimento mediante a convivência com o meio, resolvendo problemas, estamos trazendo os aspectos que se referem ao construtivismo (Darido; Sanches, 2005). O professor João Batista Freire é considerado referência dessa abordagem na EFE brasileira. Ele defende as suas ideias considerando o ser humano além da ação de movimentar-se. O mesmo precisa ser capaz de se relacionar com o mundo a partir dos aspectos da cultura que o cerca, e que seja preparado para ressaltar a sua liberdade e consciência (Freire, 1989).

As proposições que abarcam essa abordagem são as pesquisas de Vygotsky e de Jean Piaget, que qualificam a atividade motora como um meio de adaptação, de relacionamento com o mundo e de transformações. A criança é compreendida por sua experiência e a utiliza com o uso do jogo como um dos mais relevantes conteúdos e recursos para que ela possa interagir com o mundo ao seu redor (Miotto e Moreira, 2007).

Na abordagem crítica, fundamentada nas contextualizações históricas e sociais, o/a estudante passa a compreender que as dinâmicas sociais não são naturais, mas sim representações de momentos e fatos específicos que estão vinculados às transformações ocorridas na sociedade (Castellani Filho, 1994). Na EF, essa abordagem recebeu a representatividade de José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani.

A referida abordagem atenta-se para o entendimento dos dados da realidade, tem o objetivo de que os/as educandos/as sejam capazes de interpretá-los para expressar um conhecimento, esclarecendo os interesses de determinadas classes sociais (Darido; Sanches, 2005). Para Darido (2001), essa tendência requer do docente de EF um olhar elucidado da realidade para combater discursos de alienação, e agir em defesa de uma postura de superação das injustiças sociais, políticas e econômicas.

Darido (2003), aponta Nahas e Guedes e Guedes como os principais teóricos da abordagem da Saúde Renovada. A autora pondera que a EFE deve ensinar os conceitos

básicos da relação atividade física-saúde, já Guedes e Guedes tem a concepção de que a EFE deve estar aliançada com a perspectiva biológica para esclarecer as causas e fenômenos da saúde, despertando para preocupações com a ocorrência de distúrbios orgânicos associados a falta de atividade física.

Essa abordagem é classificada como renovada por descartar soluções negativas, como a eugenia, e dispõe-se de um enfoque considerado mais sociocultural que biológico. Traz consigo o princípio da inclusão de todos e todas estudantes, sobretudo para os/as que apresentam condições de suporte para maiores estímulos na prática de atividade física, como por exemplo as pessoas com deficiência, pessoas sedentárias, pessoas obesas, entre outros, a fim de adquirirem hábitos de vida saudáveis (Darido, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são considerados uma abordagem pedagógica. Por eles são destacados três aspectos de notoriedade na EF: o princípio da inclusão, as dimensões de conteúdo atitudinais, conceituais e procedimentais e os temas transversais (Darido, 2001). Os PCNs prezam por um modelo que busca compreender a saúde de forma mais abrangente, sem excluir as questões biológicas, mas ainda assim, prezam pelo fenômeno social como um aspecto decisivo da compreensão da saúde (Brasil, 2000).

É interessante destacar que as abordagens pedagógicas para a EFE, movimentaram-se em direção a uma diferença de movimentos que atravessam processos críticos de reflexão, políticos, culturais, históricos, com a necessidade de promover novas práticas pedagógicas que coincidam com os diversos cenários.

Posto isso, é possível pensar em possíveis reflexões que podem ser subsidiadas para processo de ensino e aprendizagem dentro da escola ao se munir de conhecimentos acerca das abordagens pedagógicas que tratam a EF. Compreende-se por exemplo, a ampliação de um novo horizonte para a formação continuada e a atuação do professor de EF, enquanto responsável na produção do conhecimento e incentivador das metodologias para o desenvolvimento dos/as estudantes.

Diante do resgate histórico referente às concepções da EFE, nota-se que a mesma delineou sua trajetória experienciando influências pelo contexto ao qual estava inserida, sendo por razões ideológicas ou políticas. Essas deferiram o fortalecimento e a transformação da EF enquanto disciplina e profissão com atuação nos distintos campos e espaços do saber.

As abordagens pedagógicas da EF promoveram reflexões sobre a inclusão no

ambiente escolar, ainda que indiretamente, desafiando práticas tradicionais que marginalizam alunos e alunas com diferentes habilidades. Ao adotar uma perspectiva crítica e diversificada, essas abordagens podem passar a valorizar a singularidade de cada estudante e incentivam sua participação ativa nas aulas. Isso inclui adaptações de conteúdos e metodologias que respeitam as especificidades de cada aluno/a, criando assim um espaço de aprendizado motor e convivência, contribuindo para uma escola capaz de incluir.

A EF está distante de ser uma disciplina que aborda apenas exercícios físicos, esportes e a promoção da saúde física. Ela é uma área abonada e multifacetada capaz de promover a inclusão, o conhecimento intercultural e o reconhecimento às diferenças. Práticas inclusivas, podem ser iniciadas dentro do contexto das aulas de EF, a partir da incorporação da diferença cultural (Ghiraldelli Jr., 1991).

Para Castellani Filho (1994), a diferença cultural está evidente em qualquer contexto escolar, e quando essa diferença é reconhecida, os/as educadores/as têm a oportunidade de torná-la em um recurso oportuno para o enriquecimento da experiência de aprendizagem dos estudantes.

Neira (2018), ressalta que na perspectiva curricular cultural, o ambiente escolar é um espaço aberto ao diálogo, ao encontro das culturas e das práticas corporais que pertencem a diversos grupos sociais. Um currículo de EF culturalmente orientado, é um campo de multiplicação dos sentidos, de promoção de identidade voltada para análise, interpretação, questionamento e debate entre as culturas e a partir delas. Trata-se de se ater à política da diferença por meio do reconhecimento e escuta das vozes daqueles que são quase sempre silenciados.

A pretensão do currículo da EF em relação à cultura, é de transpor barreiras, promover a análise e o compartilhamento dos significados. Parte do princípio de que se a escola foi projetada como um espaço propício para questionamentos, experiências, resignificação e ampliação da cultura corporal, será possível esperar o reconhecimento das diferenças (Neira, 2018).

Para tanto, é possível que se admita a existência de desafios relacionados ao processo de inclusão da diferença nas aulas de EFE, pois estereótipos podem surgir e compreende-se que cada integrante do ambiente escolar é único, com interesses que nem sempre se alinham às expectativas culturais estereotipadas. Portanto, os educadores devem assumir uma abordagem receptiva e singular para dialogar com os estudantes,

reconhecendo suas histórias e adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as particularidades de cada um (Azevedo, 2004).

A comunicação intercultural fortalece as relações entre os estudantes e oportuniza o reconhecimento das diferenças e prepara uma comunidade escolar para um olhar crítico e inclusivo. Os educadores apoiam exercendo um papel crucial ao mediar esses diálogos, proporcionando espaços seguros para o compartilhamento e reflexões (Palumbo e Toledo, 2020).

Estudos fundamentados a partir da década de 1980, iniciaram as discussões sobre da cultura na área da EF (Medina, 1983; Oliveira, 1985). Todavia, a abordagem pedagógica cultural ganhou sua relevância nos estudos de Jocimar Daolio (1994), como obra de referência o livro “Da cultura do corpo”, marcando uma nova perspectiva cultural na EF brasileira.

A EF é expressão corporal e o corpo é determinado culturalmente (Daolio, 1994). O autor ainda considera que na cultura corporal do movimento, a percepção dos elementos históricos e sociais sejam valorizados, a fim de reconhecer a liberdade de expressão dos movimentos pertencentes a um contexto cultural, o que se distancia de uma concepção restrita a princípios biológicos e/ou funcionais (Daolio, 1995).

As concepções da antropologia, leva-nos a compreender os significados das ações humanas. Nessa visão, mesmo que façamos parte de uma mesma espécie, constituindo a humanidade, há uma convicção de que as pessoas se manifestam culturalmente de maneiras distintas, permanecendo o reconhecimento às diferenças entre as pessoas e os grupos (Daolio, 1995).

O autor reflete sobre a busca de uma prática na EFE que se respalde no caráter cultural com o qual trabalha e também nos conteúdos que aprimoram, isso significa dizer que a EFE é um direito de todos/as independente de suas diferenças (Daólio, 1994).

Segundo Daólio (1994, p. 19), “[...] uma Educação Física que, emprestando da Antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas diferenças, são iguais no direito à sua prática”, o que reflete a busca pelo caráter cultural da EFE para todas as pessoas que se encontram na escola comum.

Segundo Daolio (1994), a antropologia orienta a ver as diferenças entre os grupos sociais como características únicas de cada cultura. Isso significa que, pensar dentro do campo da Antropologia exige, de certo modo, a capacidade de se colocar no lugar do

outro, buscando entender a dinâmica cultural de cada grupo. O princípio da alteridade envolve justamente o reconhecimento das diferenças humanas. (Daolio, 1994).

Com base nas pesquisas de Oliveira e Daolio (2010), pautadas nos pressupostos da educação intercultural, é possível enfrentar as desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos que ainda persistem no cotidiano escolar. Os autores afirmam que essas questões têm origem nas diferenças culturais, e por isso defendem a alteridade e a educação intercultural como estratégias para superá-las.

Não existe homem sem natureza, da mesma forma que não existe homem sem cultura. Podemos afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural. E o cérebro humano é também cultural, já que ele atingiu os últimos estágios de desenvolvimento em função das primeiras aquisições culturais (Daolio, 1993, p. 52).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a cultura não é apenas uma característica adquirida, mas parte essencial da nossa própria constituição como seres humanos. Ao destacar essa abordagem, possibilitamos a abertura de caminhos para reflexões mais amplas sobre o papel da cultura no desenvolvimento humano e sobre a importância de preservar as múltiplas manifestações culturais que valorizam a experiência humana.

Daolio (1993, p. 52) certifica-se que: “[...] os movimentos realizados pelo corpo humano são desenvolvidos e determinados em função de uma cultura. Desde que a criança nasce, ela é submetida a um conjunto de regras, valores e normas sociais que vão influenciando seu comportamento”. Nesse sentido, o autor ressalta que o corpo do ser humano tem sua construção cultural. Em síntese, fica evidente na abordagem cultural, que o ser humano e o seu corpo são formados por sua cultura, em que essa é expressada pelo corpo desse ser humano, por meio dos signos, significados e símbolos.

Ainda considerando uma EF que reflita sobre os aspectos culturais, iniciaremos uma análise do seu contexto atual, investigando como está organizada nas escolas com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e buscaremos compreender como esse componente curricular tem sido estruturado na tentativa de promover uma formação integral e inclusiva.

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece orientações para a organização da EF nas escolas brasileiras, promovendo uma visão que vai além do desenvolvimento motor. Hoje, a EF está estruturada para englobar aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, destacando sua contribuição para a formação integral dos estudantes.

Com uma abordagem que reconheça a diferença, a inclusão e a pluralidade de experiências, a BNCC incentiva práticas pedagógicas que contemplem os interesses e especificidades dos/as alunos/as, ao mesmo tempo que asseguram o acesso a diferentes práticas corporais. Essa organização contemporânea busca tornar as aulas mais significativas, promovendo a reflexão crítica sobre o movimento e sua relação com a sociedade, e possibilitando a EF, em um espaço de aprendizado que possa ir além da reprodução de técnicas esportivas.

A BNCC, têm apresentado discussões em torno de uma educação intercultural, nas quais a mesma deve reconhecer que as culturas estão em constante fluidez e em reconstrução, e que a sociedade é dotada de identidades plurais. A BNCC é um documento de caráter normativo que enfatiza a interculturalidade, a comunicação e a participação ativa dos/as estudantes. Para além disso, ela destaca a valorização, a fruição das manifestações culturais, e ainda pondera que a escola deve ser a mediadora nas ações voltadas para o ensino das diversas culturas (Brasil, 2018).

Por sua vez, a EF está inserida na BNCC como um componente curricular da área de Linguagens, logo as atividades humanas ocorrem nas práticas sociais e são mediadas por diferentes formas de linguagem. Nesse sentido, a EF é vista como uma forma de expressão corporal e comunicação que se integra com outras linguagens no contexto educacional (Brasil, 2018).

Os conteúdos da EF estão organizados dentro da BNCC por meio de seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Cada uma dessas unidades visa promover o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos estudantes, além de contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes. As atividades propostas nessa área buscam reconhecer a pluralidade cultural, a integração entre os/as estudantes, além de promover a adoção de hábitos saudáveis, a prática regular de atividades físicas e a participação plena dos/as alunos/as na sociedade (Brasil, 2018).

Ainda que a BNCC seja o documento que estrutura a Educação Física no ensino básico, organizando seus conteúdos em unidades temáticas com o intuito de promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes, ela ainda apresenta lacunas no que diz respeito à efetivação de práticas inclusivas. Apesar de abordar a pluralidade cultural e valorizar a integração entre os/as alunos/as, o texto não evidencia de forma clara e

detalhada estratégias pedagógicas específicas para assegurar a plena participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

Essa ausência pode influenciar a implementação de uma educação inclusiva, permitindo diferentes interpretações e práticas que nem sempre consideram as especificidades e potencialidades desse público. Nesse horizonte, iremos apresentar algumas reflexões sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar mediante a uma análise da BNCC, do componente curricular de Educação Física.

A BNCC é considerada um documento nacional de caráter normativo cujo objetivo é aproximar os conhecimentos essenciais para serem trabalhados no ensino básico brasileiro (Brasil, 2018) e para as ações pedagógicas a mesma considera que:

[...] devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.13).

Evidencia-se que a BNCC estabelece que a escola deve dialogar com:

A diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018, p.62).

O referido documento na etapa do ensino fundamental de EF está subdividido em dois blocos de conteúdos sendo “anos iniciais” e os “anos finais”. Para o primeiro bloco, a BNCC (2018, p. 58) ressalta que os estudantes devem ser estimulados: “[...] ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais”. Já nos Anos Finais, as práticas de ensino devem aprimorar o repertório estudantil com ferramentas que estimulem a criticidade, a interação com a pluralidade de conhecimentos e assim possibilitando-lhes a autonomia (Brasil, 2018).

Nesse cenário, salienta-se que a BNCC evidencia que as escolas e os profissionais da educação têm papel fundamental na formação de cidadãos críticos e inclusivos (Brasil, 2018). A perspectiva da inclusão é vista de forma superficial, fazendo com que ela não seja de fato abordada, aprofundada e debatida.

No que tange especificamente a EF, a BNCC (2018) compreende que o movimento humano faz parte da cultura corporal do movimento em que ele está inserido e que não pode ser restringido a uma prática vazia e fora de seu contexto. Ela ainda ressalta a possibilidade de que os docentes possam fazer abordagens plurais e significativas às práticas corporais, buscando dessa forma o ressignificar junto aos discentes sobre os conhecimentos que possibilitem uma amplitude de consciência com o intuito de explorarem uma diversa possibilidade dentro desse contexto.

Na visão da BNCC (2018), nota-se um foco maior nas questões voltadas à construção de valores, destacando-se o reconhecimento às diferenças e ao combate aos preconceitos e a busca em assegurar a superação aos estereótipos voltados às práticas corporais. Ao adentrarmos as competências específicas da EF, observamos que no Ensino Fundamental a BNCC (2018, p. 223) estabelece que os estudantes devem: “[...] identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes”.

Ao refletirmos sobre a EF na perspectiva inclusiva, destaca-se que cada grupo social é abarcado de seus inúmeros significados que estão em conformidade com o contexto histórico e social, no qual tem a capacidade de criar e recriar (Darido e Sanches, 2005). Pela visão da BNCC, a cultura está relacionada a ações capazes de expressar ou transmitir significados para todos aqueles que participam de forma direta ou indireta, ou seja, os que realizam as ações e os que apreciam (Brasil, 2018). Logo, as praxes sociais criam em seu entorno a sua própria cultura. Desse modo, a cultura institui-se através das relações sociais nas quais os indivíduos discutem o significado que será concedido a um determinado artefato Hall (1997). Sendo assim, a cultura é um campo de esforços pela significação.

Nesse contexto Hall (1997) faz referência à ideia de que a cultura não é algo fixo ou pré-estabelecido, mas sim algo que é construído e negociado pelas pessoas em suas interações sociais. Ele ainda destaca que os significados de objetos, símbolos ou artefatos culturais são atribuídos coletivamente pelas pessoas dentro de um determinado contexto social.

Adentrando ao campo da EF, compreende-se que cada movimento realizado pelos corpos é uma construção cultural, ou seja, cada gesto que constitui o brincar, o jogar, a prática de esportes e/ou ginásticas, o dançar, lutar e o fruir das práticas corporais de

aventuras são elaborados e adequados pelos grupos sociais interessados no seu cultivo, especialmente como forma de diferenciar-se dos demais, tanto no que diz respeito ao método utilizado, quando pela significação recebida.

Analisando os objetivos de aprendizagem da BNCC, é possível assimilar caminhos metodológicos em que os/as estudantes serão colocados de frente com as diferenças para que sejam capazes de interagir e dialogar de forma crítica. O texto chama a atenção para o combate ao preconceito, ao tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois está comprometido com a democracia, a segurança e a saúde coletiva (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC propõe objetivos de aprendizagem que vão de encontro com as diferenças e a promoção de atitudes críticas diante das desigualdades. Isso reforça o reconhecimento de práticas pedagógicas que contribuam para o combate a estereótipos e discriminações, criando espaços mais democráticos e acessíveis. É a partir dessa perspectiva que, no próximo subcapítulo, discutiremos o processo de inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional, abordando as transformações ocorridas nas práticas escolares, os direitos conquistados e os avanços nas políticas públicas voltadas à efetivação de uma educação inclusiva.

1.2 Provocar para incluir: As mudanças e garantias dos direitos das pessoas com deficiência

As pautas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, é um movimento que vem sendo construído ao longo das décadas por meio de debates, declarações internacionais e legislações que buscam garantir direitos e oportunidades para todas essas pessoas.

Este capítulo se propõe a trazer uma reflexão sobre as mudanças e avanços promovidos por esses marcos históricos, destacando o impacto de iniciativas como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), as declarações de Salamanca (1994) e Cuenca (1981), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Esses documentos se tornaram fundamentais para consolidar o entendimento da inclusão como um direito humano básico e universal, evidenciando a necessidade de eliminar barreiras atitudinais, estruturais e educacionais que ainda existem.

O ano de 1981 foi um marco, reconhecido como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Com suas atividades planejadas pela Organização das Nações Unidas

(ONU), as propostas para serem desenvolvidas tiveram o intuito de promover discussões em conjunto com diversos países refletindo sobre as possibilidades de acesso à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer, entre outros (Silva, Seabra Jr e Araújo, 2008).

As discussões ocorridas influenciaram diretamente a Constituição brasileira de 1988 que destacou a participação das pessoas com deficiência, principalmente no âmbito educacional (Brasil, 1988). Para Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), foram realizados diferentes encontros para que a discussão sobre o acesso aos direitos obtidos por essa população em específico fossem realizados ao longo dos anos.

- Declaração de Cuenca (1981), elaborado após o Seminário sobre novas tendências na Educação Especial, realizado no Equador com a presença de representantes de países da América Latina. Destacaram-se as discussões referentes à eliminação de barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a participação social plena, a classificação dos diferentes níveis de déficits e a igualdade de oportunidade às pessoas com deficiência.
- Declaração de Sunderberg (1981), resultado da Conferência Mundial sobre as ações e estratégias para a educação, prevenção e integração dos impedidos, realizada em Torremolinos, na Espanha. Apontando para a responsabilidade dos governantes em garantir e efetivar a plena participação na vida social com acesso à escola, à formação, à cultura, à informação e ao trabalho.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), publicada juntamente com um plano de ações para as necessidades básicas de aprendizagem pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como resultado de uma conferência mundial realizada em Jomtiem, na Tailândia. Dentre os apontamentos, o documento destaca que a educação é um direito de todas as pessoas e vista como uma forma não única, mas fundamental para garantir um mundo mais justo e seguro.
- Declaração de Santiago (1993), redigida a partir do debate levantado na V Reunião do Comitê regional intergovernamental do projeto principal de educação na América Latina e Caribe, no Chile, que tratou basicamente da temática englobando a universalização da educação básica. Trata vagamente sobre a temática envolvendo a pessoa com deficiência quando diz que os professores devem ser capacitados para desenvolver estratégias para a integração dos/as alunos/as com deficiência em suas aulas.

- Declaração de Salamanca (1994), destaque dentro da trajetória do processo inclusivo, pois aponta a relevância de inclusão dos/as estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, com estratégias voltadas às necessidades dessas pessoas, já que destaca que toda criança é única. Este documento reforça a superação do princípio da integração pelo princípio da inclusão.
- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. O texto desse tratado internacional acordado pelo Brasil e por mais 85 nações, certificou a participação das pessoas com deficiências na efetivação de políticas públicas. Ficou legalmente amparado que as concepções e aplicações de legislações, e políticas destinadas a tomadas de decisões sobre as demandas das pessoas com deficiência, obrigatoriamente deverão consultar e envolver ativamente esse grupo social. Esse acontecimento gerou o lema “Nada sobre nós, sem nós”, que significa: “nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” (Sassaki, 2007, p. 8).

Chama à responsabilidade os governos dos diferentes países participantes para elaborar uma legislação que assegure os direitos à educação de qualidade em escola regular, oferecendo possibilidades de aprendizado para os professores que passariam a receber alunos/as com deficiência e inserido, já na formação inicial, discussões sobre esta população em específico (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca despertou para a urgência existente em efetivar a participação das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Isso resulta no entendimento da inclusão da pessoa com deficiência. Essa compreensão não se restringe ao meio educacional, contudo por ser obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade.

A escola mostra-se como um espaço de interação e conhecimento que extrapola questões acadêmicas e pode colaborar com os aspectos de sociabilização. Fato é que se houver o convívio com a pessoa com deficiência ao longo dos anos escolares, determinados preconceitos e entendimentos frutos do senso comum poderão ser superados (Libâneo, 2005).

Por muito tempo as pessoas com deficiência frequentaram as instituições especializadas, as quais eram segregadas pela etiologia de suas deficiências: físico-motora, visual, surdez, intelectual e transtorno do espectro autista. Nesse espaço poderiam desenvolver suas

potencialidades com profissionais especializados. O objetivo desses locais era preparar as pessoas com deficiência para viver em sociedade, almejando o caráter da “normalidade” aproximando-se de padrões estabelecidos, considerando-se pessoas sem deficiência. (Silva, Seabra Jr, Araújo, 2008; Sassaki, 2005).

Com a influência dos documentos legais, percebemos o processo de integração que inicia o movimento de aproximação da pessoa com deficiência ao ambiente escolar. O que se nota nesse processo de integração refere-se ao olhar dado às pessoas com deficiência, como sendo delas a obrigação de adequar-se aos meios disponíveis no ambiente educacional. Inicialmente, alunos e alunas que apresentavam habilidades diferentes eram conduzidos às Classes Especiais. Nesse espaço, recebiam instruções e educação a fim de prepará-los para ingressar nas Classes Regulares. Uma vez mais notamos a necessidade de preparação que não ocorre espontaneamente como com as crianças que não apresentam um quadro de deficiência (Fonseca, 1991).

A inclusão vem a romper com esse ideal de “preparação para vida”, entendendo que o convívio no cotidiano escolar é a própria preparação. Contudo, essa concepção quando levada à prática do segmento escolar se depara com barreiras (Sassaki, 2005).

Tais barreiras podem ser denominadas como:

- Atitudinais: de professores das classes regulares que conhecem pouco sobre as pessoas com deficiência, até por uma formação inicial que não proporcionou tal aproximação, de alunos e alunas que pela pouca convivência que podem ter atitudes negativas, de pais de alunos e alunas que pensam que seus filhos podem ser prejudicados no processo de ensino-aprendizagem;
- Estruturais: Acessibilidade ao prédio da escola em seus diferentes espaços, mobília inadequada ao aluno/a;
- Educacionais: A necessidade de se enquadrar em parâmetros pré-estabelecidos como a aprendizagem determinada pela idade, as avaliações que ocorrem da mesma forma para todos/as os/as alunos/as, a comparação existente entre alunos e alunas e não a partir dos resultados iniciais e finais de um mesmo estudante.

Esses aspectos dificultam a efetivação do processo de inclusão, sendo comum o discurso de que classes inclusivas são aquelas que apresentam 30 alunos, mais um. No âmbito da EFE, observamos o mesmo processo, ainda mais por ter como objeto de trabalho o movimento, sendo que alunos e alunas com deficiência não necessariamente apresentarão os padrões de movimento que são esperados.

Os avanços para a garantia da Educação Inclusiva em nosso país, ganharam força com a publicação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), da Declaração de Salamanca de 1994, (Sassaki, 2005), que influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996).

Esses marcos asseguraram uma garantia de direitos sociais que repercutiram diretamente na política educacional, por meio de reformas nos sistemas de ensino que tinham como objetivo, uma educação de qualidade para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência. Para Silva e Lima (2017):

A Educação Inclusiva pode ser definida como o acolhimento gerador de condições para a pessoa com deficiência exercer seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar, isso se refere também a todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião (Silva e Lima, 2017, p. 01).

Isso nos leva a refletir sobre o fato de que as pessoas pertencentes aos público-alvo da Educação Inclusiva, devem ser acolhidas juntamente com todos os seus direitos no âmbito escolar, sem que sejam tratadas de formas desiguais.

A escola precisa estar preparada para ofertar um ambiente acolhedor, amplo em estímulos, de tal maneira a facilitar o desenvolvimento de cada estudante, atendendo às suas especificidades e abrindo portas para entender e incluir a todos/as (Silva e Lima, 2017). Para Silva, Pedro e Jesus (2017, p. 6) “Na verdade a escola deveria ser igual para todos/as e diferente para cada um/a”.

As autoras Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), refletem que a escola deve abrir mão dos modelos hegemônicos e excludentes, que historicamente marginalizam grupos por questões raciais, sociais, gênero, deficiências e outras características sociais. As autoras propõem que o reconhecimento das diferenças deva ser incorporado às práticas educacionais, de forma que o sistema educacional se torne o espaço de acolhimento das múltiplas identidades e subjetividades dos alunos e alunas.

Compreende-se que a inclusão escolar permite que os alunos e alunas com deficiência, ou com outras especificidades, compartilhem o mesmo ambiente educacional que os demais, promovendo então uma aprendizagem colaborativa. Para os demais alunos e alunas, ela oferece a oportunidade de conviver com as diferenças, incentivando o reconhecimento das diferenças (Silva; Pedro; Jesus, 2017).

Portanto, ao incluir os/as alunos/as com deficiência, ressalta-se o princípio de que a educação deve ser um direito acessível e equitativo para todos e todas,

independentemente de suas características individuais. Dessa forma, a escola pode se transformar em um espaço de crescimento coletivo, em que a diferença poderá ser vista como um recurso para o desenvolvimento humano e para a construção de uma comunidade plural.

Para tanto, o escopo de todas as perspectivas e parâmetros referentes à Educação Inclusiva Brasileira, tem seus benefícios por meio da mudança de normativas, bem como das convenções internacionais, que de forma gradual, resultam suas ações e políticas dirigidas ao atendimento às pessoas com deficiência. Sobre isso, Fernandes (2011) ressalta as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Leis nº 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996) que trouxeram distinção no tratamento legal da Educação Especial, que retrata o lugar ocupado por cada uma delas no sistema de ensino.

Na LDB (1961), em seu texto, a Educação Inclusiva, tinha seu atributo voltado para a educação dos excepcionais. Conforme em seu Art. 88, “A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

Em 1971, a LDB, efetiva as diretrizes e bases voltadas para o ensino de 1º e 2º grau, que sugeriria um viés inclusivo. Fernandes (2011, p. 122) explica que, “Sugeriria, porque, na verdade, essa incorporação retrata a falta de tratamento diferenciado à população de alunos e alunas com deficiências, sobretudo do ponto de vista dos recursos financeiros destinados ao seu atendimento [...]”.

Por fim, temos a LDB (1996), que valoriza a Educação Especial em todo o seu Capítulo V, subdividido em três artigos 58, 59 e 60. Ressalta-se em seu Art. 58 - parágrafo 3º que a Educação Especial [...] “tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida”.

Em consonância com os parágrafos acima, Fernandes (2011) reflete que as diretrizes abordam aspectos conceituais, a definição do alunado, os locais de oferta, a organização político-pedagógica e o financiamento. Em outras palavras, a área tem sua concepção legitimada como parte integrante do sistema educacional.

Evidencia-se a compreensão do conceito de Educação Inclusiva, em conformidade com a LDB (1996, artigo 58): “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva está estruturada como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e etapas do sistema de ensino brasileiro, ofertada aos alunos e alunas com deficiência. Além de ser transversal desde a Educação Infantil até a Educação superior, com disponibilidade de recursos para o atendimento especializado conforme estipulado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Embora a legislação brasileira garanta o direito à inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, sua realização ainda lida com desafios. A obrigatoriedade legal, por si só, não garante que as práticas inclusivas se realizem no cotidiano escolar. Ou seja, estar presente na escola não significa necessariamente estar incluído, é preciso que haja condições concretas para que a participação e o aprendizado se tornem reais. Nessa ótica, a inclusão muitas vezes pode se limitar a uma presença física na escola sem garantir as condições reais para sua participação efetiva e aprendizado, evidenciando o distanciamento entre o que é estabelecido em lei e o que se concretiza na prática.

Iniciar ações que tragam reflexões e movimentos positivos dentro das transformações que ocorrem nos diferentes contextos do ambiente escolar em relação à pessoa com deficiência, ainda é um grande desafio para nós educadores.

A escola por sua vez, é uma instituição social que vivenciou e vivencia constantemente estas transformações em uma relação dialética com a sociedade na qual se insere, ou seja, o mesmo tempo que influencia, é influenciada pelas estruturas existentes (Silva; Seabra Jr; Araújo, 2008, p. 141).

Estudos científicos no campo da inclusão de contextos escolares vêm sendo realizados desde meados do século XX e são vinculados a uma proposta envolvendo o direito à igualdade, à efetivação de políticas educacionais inclusivas, diálogos sobre as diferenças e a necessidade de (re)inventar, (re)significar e (re)construir padrões sociais e culturais intolerantes (Franco, 2019).

Segundo Skliar (1999, p. 18): “A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade”. Logo, entende-se que as deficiências não devem ser sobretudo o ponto de atenção da pessoa com deficiência, mas também, os processos culturais, sociais, históricos e políticos que regem as maneiras que esses corpos são vistos e idealizados. Isso significa dizer que a questão central da exclusão permeia a

tentativa constante de aproximar as pessoas com deficiência de padrões que já compreendemos que não atendem à população, inclusive a que não apresenta uma condição de deficiência e que não consegue acessar com qualidade seus direitos.

A educação escolar precisará enfrentar o desafio de equilibrar a formação individual com as interações sociais. Ao se formar, o cidadão deve estar aberto ao outro, compartilhando seu repertório de conhecimentos em benefício do interesse coletivo. Para isso, a educação deve direcionar-se não apenas à inteligência racional, mas também às emoções, ao senso estético, à motricidade, à sexualidade e à sociedade (Freire, 2003).

A disciplina de Educação Física atravessou diversos contextos ao longo do tempo, enfrentando crises epistemológicas e paradigmáticas, influenciadas pelas culturas e políticas de cada período. Não é um equívoco afirmar que, de modo geral, a EF enfatiza o movimento em si, independentemente de sua natureza, em vez de focar no que e com quem o movimento é realizado. A não observância desse pensamento, pode comprometer o processo de desenvolvimento esperado no ambiente escolar (Silva; Júnior; Araújo, 2008).

Em uma esfera de repercussões sociais, a EF tem seu papel na estruturação do conhecimento a partir do entendimento e contextualização do valor corporal, intelectual e emocional da pessoa com deficiência no contexto escolar. Com isso, pode-se pensar a fundo sobre o corpo, o movimento humano e suas implicações com os temas da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992).

Refletir sobre a construção de conceitos vinculados ao movimento em seus aspectos mecânicos e linguísticos à luz da construção da identidade da pessoa com deficiência na EFE, são os pontos de análises e reflexões desta pesquisa.

Existem diversas maneiras para efetivarmos nossa comunicação, dentre elas destacamos a linguagem verbal, por meio das palavras, como também os signos que caracterizam a linguagem não verbal, uma vez que esses foram criados com especificidades de acordo com as necessidades e interesses dos grupos sociais. Uma vez que realizamos gestos e movimentos, estamos nos comunicando, expressando emoções e até mesmo transmitindo informações (Porto, 2009).

Quando há comunicação entre as pessoas, utilizam-se de um vasto repertório através do corpo. Por meio dos gestos, mensagens são manifestas em um sentido mais amplo do que apenas a movimentação de partes do corpo, incluindo desde o franzir da

sobrancelha, o acenar com os braços, o jeito de andar e de sentar. Gestos são textos, movimentos comunicativos do corpo impressos por uma cultura (Campelo, 1997).

Participar de um processo inclusivo como por exemplo, a percepção e interpretação da linguagem e comunicação da pessoa com deficiência por meio de sua expressão corporal, significa estar disposto a considerar as diferenças individuais, criando a oportunidade de aprender sobre si mesmo e sobre os outros em situações em que ideias, sentimentos e ações são divergentes (Pedrinelli, 2002).

Vimos que a EF é o componente curricular que aborda as práticas corporais em suas diferentes formas de organização e significado social. Essas práticas são vistas como manifestações das potencialidades expressivas das pessoas, organizadas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nesse contexto, o movimento humano está sempre integrado à cultura e vai além de um simples deslocamento espaço-temporal corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018).

Dessa forma, o corpo se configura como uma ferramenta de aprendizado e expressão cultural, transcendendo o simples movimento para se tornar um meio de vivenciar e perpetuar práticas culturais. Cada gesto, postura ou hábito reflete valores e tradições antigas ao longo do tempo. Por meio dele, a pessoa se conecta com seu entorno, fortalece sua identidade cultural e contribui para a continuidade de práticas que moldam a sociedade (Daolio, 1995).

Frisamos que a EF oferece inúmeras possibilidades para o reconhecimento das experiências dos/as estudantes na educação básica, permitindo o seu acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, como experiências estéticas, afetivas e lúdicas, e não se restringe apenas aos saberes científicos (Brasil, 2018).

De modo geral, apresentamos neste capítulo perspectivas frente aos dois principais elementos dessa pesquisa - a EF e a pessoa com deficiência. Em destaque, observamos a influência externa a esses dois fatores que envolvem uma área de conhecimento, construída e repensada por estudiosos e estudiosas da área; e envolvem um público alvo de atendimento da Educação Física.

Encontramos, em congruência, a influência europeia ditando objetivos da EF, público ao qual se destina, temas a serem abordados nas escolas, entre outros elementos. Da mesma forma, a compreensão sobre a condição de deficiência se desenvolveu sob essas influências.

No próximo capítulo, abordaremos de forma mais aprofundada os aspectos que permeiam a influência colonizadora de nossas ações, a mudança do paradigma envolvendo a pessoa com deficiência, bem como reflexos dos EC dentro desse processo.

CAPÍTULO II – CAMINHOS DA INCLUSÃO: CONCEITOS, MODELOS E PRÁTICAS

Quando refletimos sobre o processo de inclusão, passamos a perceber que algumas questões estão delineadas por diferentes ações que podem ampliar barreiras de acesso aos direitos garantidos às pessoas com deficiência. Para refletir sobre esses aspectos, utilizaremos o conceito de interseccionalidade para pensarmos sobre pontos específicos do processo inclusivo de pessoas com deficiência.

Segundo Collins e Bilge (2021, p. 10): “A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas”. Por meio desse conceito, é possível observar como as diferentes práticas não são isoladas, se interseccionam e se reforçam entre si, podendo enfatizar opressões, diferenças no acesso e resistências. Ao observar essas ações por diversos ângulos, surge a possibilidade de entender a diferença em sua totalidade, em vez de abordá-la de maneira fragmentada. Esse tema adquire significado ao refletirmos sobre as desigualdades sociais.

A ideia de interseccionalidade foi apontada por Kimberlé Crenshaw no fim dos anos 1980 junto aos marcos das lutas feministas (Crenshaw, 2002). Em síntese, sua caracterização surge fundamentada nas influências de raça, classe social e gênero, dentro do contexto da violência contra as mulheres negras. Dessa forma, o feminismo negro, é descrito como movimento social e político, impulsionado pelas mulheres negras, com o intuito de reproduzir visibilidade às suas reivindicações e direitos.

A interseccionalidade é o produto das diversas formas de opressão que evidenciam os regimentos de desigualdades dos grupos sociais que foram subalternizados (Crenshaw, 2002). De modo complementar, outros marcadores sociais da diferença foram sendo observados e citam várias categorias alicerçadas para o enquadramento das pessoas (Hall, 2016). Esses marcadores como etnia, classe social, gênero, orientação sexual, deficiência, geração e outros, interagem entre si, modelando as experiências e identidades de forma única (Crenshaw, 2002).

Para Brah (1996), Collins (2000) e Crenshaw (2002), o termo marcador/marcadores carrega uma função descritiva que contribui para análises que buscam a intersecção das categorias. Este enfoque analítico, favorece compreender como a ideia de marcadores e as abordagens interseccionais que abrangem gênero, raça, sexualidade e classe, entre outras categorias, manifestam-se simultaneamente em contextos distintos (Hirano, 2019).

As diferenças podem abranger distintas categorias, como gênero, etnia/raça, sexualidade, entre outras, e podem dar origem a discriminações e desigualdades associadas a essas características. Além do mais, essas diferenças não existem isoladas, mas estão associadas (Zamboni, 2014).

Assim, o conceito de interseccionalidade, está relacionado aos entrecruzamentos com os marcadores sociais da diferença (Henning, 2015), o que possibilita compreender os vários tipos de opressões (Hirata, 2014). O termo “marcadores sociais da diferença” passou a ser utilizado para designar as diferenças socialmente construídas, que frequentemente resultam em desigualdades e hierarquias (Almeida et al., 2018).

Conforme descrito por Zamboni (2014, p.13), os “marcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais”. Algumas dessas categorias de classificação estão associadas a uma determinada posição social, atribuindo certas características em comum às pessoas nelas agrupadas, como, raça, gênero, sexualidade, classe, entre outros.

Segundo Almeida, Simões, Moutinho e Schwarcz (2018, p. 19) os marcadores sociais da diferença são “uma maneira de designar como diferenças são socialmente instituídas e podem conter implicações em termos de hierarquia, discriminação e desigualdade”. Logo, compreende-se que as diferenças não são neutras, mas são construídas, ou seja, são frutos de processos históricos, culturais e políticos que atribuem significados a certas características.

Hirano (2019), contribuiu para o entendimento dos marcadores, a partir da análise da visão dos sistemas de classificação que compõem as relações sociais. Para Almeida et al, (2018, p. 19) “[...] a diferença é constituída por meio de taxonomias e classificações que acentuam certos sentidos de diferença, ao ponto de tomá-los como corriqueiros, ‘dados’ ou ‘naturais’, enquanto outros são subestimados ou circunstancialmente esquecidos”.

Para Hirano (2019), a definição de marcadores da diferença está associada ao conceito de interseccionalidade, facilitando um entendimento relacional referente às sobre as dinâmicas de desigualdade. Dessa forma, para compreender como a interseccionalidade acontece, é preciso identificar quais os marcadores sociais da diferença estão envolvidos e entender como eles se relacionam, gerando assim experiências singulares para determinados grupos sociais.

Ao pensarmos no campo dos marcadores sociais da diferença, a interseccionalidade nos permite obter uma visão ampla sobre as vivências, as práticas e os caminhos percorridos por aqueles que transitam pelo ambiente escolar. Para tanto, compreender a interseccionalidade, nos permitirá entender que a opressão não afeta apenas um determinado grupo e/ou classe, mas sim como várias particularidades relacionam entre si.

Portanto, a interseccionalidade reconhece que as múltiplas dimensões de identidade e as desigualdades sociais estão interligadas. Essa abordagem permite analisar e destacar um contexto social que pode ser ou não gerador de desigualdades.

Nesse contexto, as autoras Collins e Bilge (2021, p. 17) apontam que: “pessoas comuns fazem o uso da interseccionalidade como ferramenta quando percebem que precisam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais”. Embora essas pessoas compartilhem de um conjunto comum de conceitos estruturais, a definição de interseccionalidade destaca que essas interações podem se manifestar de diversas maneiras englobando uma gama de desigualdades sociais.

O feminismo negro pode ser compreendido como uma das correntes que deram origem ao conceito de interseccionalidade, ao apresentar uma perspectiva que destaca as construções sociais, as formas de resistência e os mecanismos que influenciam as dinâmicas e experiências das pessoas. As autoras Kimberlé Crenshaw e Patricia Hill Collins representam essas ideias em suas obras, caracterizadas por uma abordagem sistêmica. Essa por sua vez, tende a definir gênero, raça e classe como sistema de dominação, opressão e marginalização que estruturaram a formação das identidades (Prins, 2006).

É possível entender a condição da mulher negra a partir de uma perspectiva interseccional, por meio da relação entre gênero, classe e raça. Na visão interseccional, o feminismo negro ganha notoriedade ao mostrar que não se pode considerar uma necessidade padronizada para todas as mulheres, e enaltece a relevância das lutas pela igualdade (Crenshaw, 2002).

Precisamos evidenciar que as pessoas estão entrecruzadas por inúmeros marcadores sociais como classe, gênero, raça, sexualidade, entre outros, e que esses, por muitas vezes, podem nos colocar em diversas posições na sociedade. Para além disso, nos direcionam a reivindicações daquilo que reconhecemos como necessário em sociedade (Hooks, 2015).

O feminismo negro começou a destacar a categoria da mulher como mulheres singulares. Isso era feito dando destaque na categoria raça, para assim demonstrar as diferenças em que eram vistas como mulheres negras em uma sociedade que além de racista ainda também é sexista. Esses movimentos sociais, enfatizavam que da mesma forma em que o sexismo posicionava a mulher de forma subalternizada na sociedade, o racismo ocupava o mesmo espaço quando interseccionado com os outros marcadores sociais da diferença (Rodrigues e Prado, 2010).

Um dos princípios básicos do feminismo negro, é transformar a condição da mulher negra na sociedade a partir do lugar onde ela foi colocada. Dentro da categoria das mulheres negras, não é possível ser feminista sem ser antirracista.

Considerados em conjunto, os três temas chaves no pensamento feminista negro – o significado de auto definição e de autoavaliação, a natureza interligada da opressão e a importância de redefinição da cultura – têm contribuído significativamente na tarefa de elucidar o ponto de vista das e para as mulheres negras. Embora essa conquista seja importante em e para si mesma, o pensamento feminista negro tem contribuições potenciais para oferecer às diversas disciplinas que abrigam os seus praticantes. (Collins, 2016, p.115).

Assim, o pensamento feminista negro transcende a análise da opressão de gênero e raça, apresentando um pensamento crítico para interpretar e questionar as estruturas sociais. Dessa forma, ele segue sendo uma fonte de inspiração e de conhecimento para todos e todas que buscam entender e combater as complexas formas de desigualdade.

O feminismo negro destaca os conceitos de interseccionalidade e lugar de fala das mulheres negras, trazendo-os para as discussões cotidianas. Essas abordagens evidenciam a luta pela igualdade de direitos sociais para as mulheres negras, buscando justiça e visibilidade para suas experiências e desafios específicos (Kyrillos, 2020).

A feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), conceitualizou a interseccionalidade da seguinte maneira:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Através da visão interseccional, é possível reconhecer que a luta por justiça social deve considerar as experiências únicas de cada pessoa, promovendo um maior compromisso coletivo na busca pela equidade em todas as suas formas.

Kimberlé Crenshaw (2002), nos leva a refletir que não basta apenas reconhecer os marcadores sociais da diferença se não conseguimos localizar os pontos de intersecção. Dessa forma, a análise não se torna real, e aí reside uma das principais dificuldades da teoria interseccional, a invisibilidade interseccional. Ela ainda ressalta que as discriminações sofridas pelas mulheres, eram interpretadas apenas como um único marcador social (gênero) para interpretar suas condições perante a sociedade.

Crenshaw (2002), estava intimamente ligada às lutas de garantias dos direitos humanos baseados nas questões de raça e gênero. De forma singular, o termo interseccionalidade tornou-se indispensável para refletir sobre o lugar das mulheres negras na sociedade, especialmente no cenário dos ativismos liderados por elas. Além disso, abriu portas para as reflexões em torno de outros grupos historicamente excluídos, como o caso das pessoas com deficiência.

As contribuições das teóricas feministas foram fundamentais para ampliar o entendimento sobre a interseccionalidade, pois a compreensão dos marcadores sociais da diferença se expandiu e passou a abarcar aspectos relacionados à condição de deficiência, destacando não apenas as barreiras sociais, mas também as experiências individuais. Essa perspectiva redefiniu as discussões sobre deficiência, revelando a necessidade de um diálogo mais detalhado e inclusivo que levasse em conta a multiplicidade de experiências humanas e que considerasse cada vida em sua singularidade.

Nesse sentido, Diniz et al. (2007, p. 3-4) reforça que:

Foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo doente, exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes para o centro das discussões – aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos. Foram as feministas que introduziram a questão das crianças deficientes, das restrições intelectuais e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, o papel das cuidadoras dos deficientes. Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significa viver em um corpo doente ou lesado (Diniz et al., 2007, p. 3-4).

A teoria da interseccionalidade, como discutida por Collins e Bilge (2021) e Crenshaw (2002), evidenciou que as experiências de opressão não podem ser compreendidas de forma isolada, mas se entrelaçam, formando uma teia de desigualdades, o que exige uma análise integrada, levando em consideração o reconhecimento das múltiplas dimensões da identidade e das desigualdades sociais. Isso implica que o feminismo negro foi um dos incentivadores para o início dos estudos sobre a deficiência, ao destacar como as opressões se entrecruzam e interagem, principalmente no que se refere às mulheres negras.

Nesse contexto, Collins e Bilge (2021, p. 33) afirma que:

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas.

Levando em consideração como a deficiência interage com outras categorias sociais, como gênero, raça e classe, o que pode gerar experiências específicas de opressão, podemos entender que, por exemplo, uma mulher negra com deficiência não vivencia o racismo, o sexismo e o capacitismo de forma isolada, mas de maneira interseccional. Isso resulta em uma experiência singular e mais complexa de discriminação, o que evidencia como a interseccionalidade permite compreender as múltiplas dimensões dessas vivências (Eugênio e Silva, 2022).

Os estudos que relacionam o feminismo, gênero e deficiência têm o potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento de teorias sobre a construção social do corpo (Gardou, 2006). As experiências de pessoas com deficiência revelaram diferentes perspectivas sobre a relação entre o corpo e o ambiente em que vivem, assim como a interação entre um corpo e outro corpo (Maluf, 2001).

Ao fazer uma analogia entre a condição de deficiência e os marcadores sociais da diferença, é possível compreender como esses elementos não existem de forma isolada, mas se interligam de maneira complexa. Segundo Piscitelli (2008), os marcadores sociais da diferença não são elementos independentes, eles se entrelaçam e trazem reflexões sobre a construção das diferenças e desigualdades sociais. Partindo para um viés

construcionista, os marcadores sociais da diferença não apenas oprimem, mas também produzem sujeitos.

Prins (2006) afirma que essa abordagem nos leva a pensar que a identidade não deve ser entendida por uma série de características que nos informam o “o quê” de uma pessoa, identidade nos diz a respeito sobre “quem” uma pessoa é.

Quando dialogamos sobre os marcadores sociais da diferença, Avtar Brah (1996) nos leva a refletir sobre o uso dessa terminologia como sinônimos de raça, classe, gênero, nacionalidade, entre outras, com o intuito de ampliar as intersecções, para além da tríade raça, gênero e classe. Podemos concluir que, para a autora, o termo marcador é usado dentro do paradigma interseccional a partir de uma visão construcionista.

De certa forma, o entendimento de diferença mostra um ponto de vista relacionado à noção de alteridade, no qual os estudos buscam compreender o tensionamento das relações sociais entre os grupos marcados por suas diferenciações, resistências e construções de suas identidades. Essas características estão colaborando para que tenhamos categorias e conceitos para tratarmos da percepção de que as desigualdades sociais se constituem de forma recíproca entre os sistemas classificados como marcadores sociais da diferença (Hirano, 2019).

O entendimento dos marcadores sociais da diferença, permite pensar na maneira como algumas diferenças sociais são produzidas dentro da sociedade em um regime de desigualdades. No que tange a produção da diferença, as opressões são nomeadas como sexismo, capacitismo, racismo, entre outros, e associam-se a raça, classe, gênero, deficiência e outras.

Segundo Almeida et al. (2018), a diferença é construída por meio de categorizações e classificações que destacam determinados aspectos, tornando-os predominantes, enquanto outros são desvalorizados ou temporariamente negligenciados.

Seguindo os estudos de Hirano (2019), os marcadores sociais da diferença dizem respeito às categorias sociais, logo a deficiência pode ser compreendida como um marcador social da diferença, uma vez que está inserida em diversos contextos sociais, culturais e políticos que acabam “moldando” a forma como as pessoas com deficiência são vistas e tratadas pela sociedade. Esses significados refletem a construção social do que é considerado “padrão” ou “diferente”, e nesse contexto, a deficiência é reconhecida como um marcador de diferença em relação a esses padrões estabelecidos.

A deficiência, enquanto marcador social da diferença, apresenta um caráter multifacetado que envolve a atenção de suas múltiplas interseções com outras categorias sociais. Esse entendimento permite explorar as influências das narrativas culturais na construção das singularidades e na manutenção de práticas capacitistas, além de favorecer a análise das desigualdades estruturais.

Ao dialogar com a interseccionalidade, torna-se evidente que a construção do processo de inclusão requer um esforço coletivo que transcenda as barreiras individuais e promova mudanças estruturais. É nesse horizonte que os modelos de análise, como o biomédico e o biopsicossocial, aparecem como ferramentas para compreender a deficiência e seu papel na construção de sociedades mais equitativas, conforme será abordado no próximo subcapítulo, no qual exploraremos as transformações conceituais e práticas trazidas por essas perspectivas ao longo das últimas décadas.

2.1 Análise das métricas sociais impostas às pessoas com deficiência

A compreensão sobre a deficiência é um tema que gera reflexões acerca dos debates que envolvem a saúde, a educação, as políticas públicas e a inclusão social. Entre essas discussões estão o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial, que expressam perspectivas distintas sobre o significado da deficiência. Refletir sobre esses modelos é crucial para analisar práticas excludentes e direcionar esforços para uma abordagem que favorece a equidade e a plena participação das pessoas com deficiência em todas as esferas sociais.

O modelo biomédico tem como premissa entender a deficiência como uma lesão no corpo, uma doença ou problema individual, relacionada a uma "anormalidade" que precisa ser enfrentada ou tratada. Nessa perspectiva, os impedimentos são vistos como situações que exigem intervenção médica por meio de práticas de reabilitação, com o objetivo de diminuir a anormalidade (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Salienta-se que esses modelos estão em constante disputa para definir como a deficiência é compreendida pela sociedade e influenciam diretamente nos percursos das políticas públicas relacionadas à cultura da normalidade (Klazura; Fogaça, 2021).

Nesse contexto, a pessoa com deficiência precisa passar por processos de reabilitação para ser "reintegrada" e alcançar uma forma de produtividade. Esse foco na reabilitação com ênfase na produtividade busca meios de integrar as pessoas ao padrão

de normalidade imposto pela sociedade e acaba desconsiderando e/ou prejudicando o reconhecimento de políticas sociais que buscam o amparo social e o reparo das desigualdades vivenciadas, visto que as pessoas são reconhecidas pelo o que elas produzem e não por quem elas são. Ao invés de buscar uma solução social ou estrutural para a desigualdade, o modelo biomédico é centralizado na exclusão das questões sociais (Diniz, 2007).

Os debates sobre a deficiência para além do modelo médico teve início na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1970, com o reconhecimento de que a deficiência não pode ser entendida apenas como uma lesão no corpo. Passou a considerar as limitações impostas à participação das pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais. Dessa forma, a deficiência passa a ser entendida por uma visão em que compreende tanto as condições do corpo quanto a crítica às estruturas sociais que mantêm essas pessoas em situação de opressão (Diniz, 2007).

Em contrapartida o modelo social da deficiência é visto a partir dos resultados das interações pessoais, ambientais e sociais, ou seja, as vivências de opressões presenciadas pelas pessoas com deficiência não estão alocadas na lesão corporal, mas sim na organização social inapta a responder sobre a diferença (Marco, 2006).

Esse modelo social proporcionou mudanças positivas no que diz respeito aos direitos humanos e não os classifica como instrumentos de interferências clínicas ou de reabilitação. Seus estudos concentram-se na crítica do modelo biomédico, visto que o mesmo tem suas ligações na teoria da tragédia pessoal como narrativa cultural predominante (Martins, 2005). No mesmo sentido, Klazura e Fogaça (2021, p. 10) reforçam que: “o modelo social é uma crítica ao sistema de produção e reprodução capitalista em que as pessoas são definidas por suas ‘capacidades’ e produtividade.

Quando direcionamos as discussões para o modelo social, é preciso validar os avanços médicos que trouxeram qualidade de vida e bem estar às pessoas com deficiência. Entretanto, o ponto central dessa concepção, recai em identificar o processo de desigualdade das experiências das pessoas com deficiência, no sentido de que quanto mais significativas forem as barreiras sociais, maiores serão as limitações de participação enfrentadas pelos indivíduos (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Para França (2013), uma das formas de legitimar o modelo social, é entendida pela abordagem cultural, onde a opressão e o preconceito não são caracterizados somente pela discriminação física, mas também pelas representações culturais. O autor ainda

defende esse modelo pela perspectiva materialista, em que a opressão caracterizada pelas experiências das pessoas com deficiência é o produto da dinâmica do sistema capitalista, que valorizam a produção e a eficiência, o que pode acarretar a marginalização daqueles e daquelas que não se adequam a essas estruturas capitalistas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), destaca que as deficiências podem ser múltiplas categorizadas de duas formas: pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF). A primeira classificação está ligada ao modelo biomédico de diagnóstico de deficiência, entendida como patologia, doença e anormalidade que geram impedimentos corporais (OMS, 2001).

Por um longo período, o modelo biomédico teve hegemonia no diagnóstico das deficiências, e grande parte das políticas públicas ainda se baseiam nessa visão. No ano de 2001, a CIF foi criada a partir da participação dos movimentos sociais, de instituições acadêmicas e intensos debates políticos. A CIF antecipou os princípios consagrados na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, ao considerar critérios de mensuração das barreiras e das restrições de participação, princípios esses diretamente vinculados ao modelo social da deficiência (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Nessa perspectiva, a deficiência deixa o campo das doenças e suas consequências e passa a ser compreendida sob outros elementos com centralidade na interação entre a pessoa e a sociedade. (Diniz, 2007). Logo, a CIF organizou-se a partir de um vocabulário biopsicossocial que descreve os obstáculos corporais, as barreiras sociais e o envolvimento, isso significa que é necessário reconhecer a desigualdade pela deficiência, ou seja, compreender como a deficiência pode ser um fator que agrava a exclusão das pessoas com deficiência (Klazura; Fogaça, 2021).

As disputas entre os modelos biomédico e social não se limitam a uma perspectiva metodológica para analisar a deficiência, mas envolvem concepções sobre quem é a pessoa com deficiência, seu lugar social, os direitos que devem acessar e as diferentes compreensões sobre a origem da desigualdade social

Em outras palavras, não se trata apenas de definir e/ou classificar a deficiência a partir de um ponto de vista técnico ou metodológico, mas sim de pensar sobre como essas perspectivas afetam a percepção social sobre uma pessoa com deficiência, quais direitos ela deveria a sua garantia a inclusão e como a sociedade compreende como são as causas

da desigualdade enfrentada por esse grupo. A disputa entre esses dois modelos reflete, portanto, nas diferentes concepções sobre a deficiência e suas implicações na vida social.

Em continuidade a essas discussões, vale a reflexão do conceito de interseccionalidade considerando as suas contribuições e alcances voltados à luta contra os sistemas sociais, como por exemplo, o capacitismo. Esse, por sua vez, é a discriminação da pessoa com deficiência por motivos de sua deficiência e muitas vezes a considerando incapaz (Dias, 2013; Mello, 2016). Sua dimensão é estrutural, uma vez que ele é estruturante da sociedade (Taylor, 2017). O capacitismo acaba se tornando um manifesto de preconceito ao pensar que existe um padrão corporal ideal, fazendo com que quem foge dessa norma, seja considerado inapto para viver em sociedade.

Um dos fatores que impedem a participação social das pessoas com deficiência é o capacitismo, que pode se manifestar no cotidiano através de atitudes preconceituosas e discriminatórias que tende a classificar as pessoas com base na aparência de seus corpos, em relação aos padrões de beleza e à capacidade funcional estabelecida na sociedade. O capacitismo faz com que as pessoas com deficiência sejam vistas como incapazes de trabalhar, aprender, cuidar, amar, sentir, desejar e serem desejadas, ou ainda como heróis e heroínas por superarem dificuldades constantes. Essa visão limita o acesso dessas pessoas a seus diversos direitos (Eugênio e Silva, 2022).

Campbell (2001, p. 44), conceitua o capacitismo como, “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, é então moldada como um estado diminuído do ser humano.”

O corpo fora do padrão era lido como improdutivo, incapaz e defeituoso. Esse regime estabeleceu ao longo do tempo padrões voltados para a existência de um corpo adequado e aceito. Essa construção pode ser idealizada como corponormatividade (Foucault, 1988). Assim, um corpo padrão a ser seguido é considerado como um corpo sem deficiência. Nesse cenário ocorre a discriminação da pessoa com deficiência, pois sua “condição de deficiente” é vista como ruim.

Os episódios históricos de eugenia vivenciados por pessoas com deficiência constituem os fatores que estruturam o capacitismo. Esse sistema de opressão está relacionado à ideia de um "corpo padrão", que perpetua o mito da incapacidade e reforça a crença na normatividade corporal.

Essa construção social não apenas reduz os direitos das pessoas com deficiência, como também diminui sua participação nos contextos sociais, seja por meio de exclusões conceituais, como a desvalorização de suas capacidades, ou estéticas, ao considerar seus corpos inadequados. Além disso, essas suposições frequentemente desumanizam essas pessoas, indicando que sua saúde e bem-estar não atendem aos padrões sociais de valorização (Dias, 2013; Marco, 2020).

O capacitismo tem se manifestado em diversos momentos, onde a imagem da pessoa com deficiência é associada a variações dos estereótipos construídos pela sociedade. No entanto, o capacitismo também ecoa de maneira aparente, apresentando o quanto o preconceito é naturalizado e mantido pela sociedade (Vendramin, 2019).

Essas reflexões evidenciam como o capacitismo, enquanto estrutura social e cultural, opera para promover desigualdades e criar condições que perpetuam a negação dos direitos das pessoas com deficiência. Ele se manifesta através dos discursos, comportamentos e políticas que desvalorizam suas capacidades, limitam suas oportunidades e as posicionam em uma posição social inferior.

Ao criar condições que perpetuam a negação de direitos básicos, o capacitismo não apenas impossibilita uma participação plena dessas pessoas em diferentes espaços sociais, mas também fortalece as barreiras que dificultam seu acesso à educação, ao trabalho, à saúde e a outros serviços essenciais. Essa dinâmica intensifica estigmas e promove uma exclusão sistemática.

As barreiras impostas pelo capacitismo, ao limitar os acessos e/ou direitos das pessoas com deficiências, agravam-se por diversas intersecções. Segundo Maior (2020), pesquisas revelam que determinados grupos sociais são mais vulneráveis a sofrerem violações de direitos, e o conceito de interseccionalidade tem auxiliado na elaboração de referências e documentos oficiais em diversos campos como educação, saúde, assistência social e justiça.

A LBI (Brasil, 2015), apresenta elementos que indicam singularidades da intersecção da deficiência com a pobreza, idade e gênero. Salienta-se que esse documento não cita “raça” como um elemento importante para a compreensão da experiência da deficiência (Maior, 2020).

Um exemplo disso, foi uma pesquisa realizada na África do Sul, pelas autoras Jacqueline Moodley e Grahlan (2015), referente a renda nacional do país. Foram comparados os dados das pessoas com e sem deficiência, de homens e mulheres com

deficiência e posteriormente analisaram a intersecção desses dados com a raça. A partir da análise dos resultados, as pesquisadoras compreenderam que a deficiência se cruza com o gênero, assim como a raça e a idade produziram resultados negativos na educação, na renda e no emprego para todas as pessoas com deficiência, principalmente para as mulheres negras com deficiência. Se referindo ao acesso à educação, o referido estudo mostrou que as pessoas com deficiência tiveram uma média de dois anos e meio a menos de educação do que as pessoas sem deficiência. Além do mais, as mulheres com deficiência tiveram os níveis mais baixos de educação.

Outro exemplo relacionado a essa perspectiva interseccional, que mostra a vulnerabilidade das mulheres com deficiência, foi registrado por Hebe Régis (2003) no sul do Brasil. Foi investigado os discursos parentais em torno da ocorrência de esterilização involuntária de 23 mulheres na condição de deficiência intelectual. A pesquisa revelou que os motivos que justificaram a realização do procedimento foram o de cessar da menstruação, evitar gravidez indesejada pelos seus pais e a proteção dessas mulheres da violência sexual.

As cirurgias foram realizadas compulsoriamente, em sua maior parte, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), mas verificou-se que apenas em três casos foram seguidos os trâmites legais, por autorização judicial. A participação dessas mulheres com deficiência nesse processo, foi considerada pela autora como quase insignificante, pois algumas manifestaram o desejo de serem mães (Régis, 2003).

Como apontado, os estudos têm revelado que a deficiência na intersecção com as categorias como gênero, raça e classe, resultam e potencializam o processo de exclusão. Todavia, ela tem se destacado como um elemento significativo na constituição da subjetividade, uma vez que o capacitismo percorre e constitui todas as pessoas.

A deficiência se torna uma categoria analítica que pode colaborar na ampliação da percepção dos fenômenos sociais. Esse cenário tem sido observado mais em pesquisas internacionais, pois o Brasil pouco tem considerado a deficiência como uma categoria analítica (Maior, 2020).

Gesser (2019), justifica a condição de deficiência como uma categoria de análise por ela ser constituinte da subjetividade. Isso acontece, pois, as narrativas culturais sobre a deficiência presentes em diversos contextos sociais e culturais, moldam a maneira como são configuradas as relações de pessoas com deficiência e das pessoas em geral com os seus próprios corpos.

Reforça-se que o capacitismo possui uma dimensão estrutural, pois está enraizado nas estruturas sociais, afetando não apenas as pessoas com deficiência, mas também se manifesta de forma interseccional, atingindo pessoas de diferentes maneiras, conforme suas posições de raça, gênero, deficiência, classe social, entre outros (Santos; Kabengele; Monteiro, 2022).

Dessa forma, o capacitismo colabora para a patologização de diversas populações, “infantilizando-as”, citando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas a doenças, menos avançadas, necessitando sempre de cuidados. Dentre essas perspectivas, ressalta-se a incapacidade social de mulheres, pessoas negras, pessoas de países periféricos, imigrantes ilegais e refugiados que são considerados menos capazes (Gesser, 2020).

Segundo (Taylor, 2017, p. 17):

Essa patologização está intrinsicamente entremeada com o capacitismo, que situa os marcadores de deficiência, como vulnerabilidade, fraqueza, anormalidade física e mental e dependência, como indesejáveis. Consequentemente, quaisquer atributos físicos ou mentais que possam ser atribuídos (quer seja falso ou verdadeiro) a essas condições são vistos como deficiências biológicas, naturais, que precisam ser reguladas e controladas. Essas ideologias da deficiência ajudaram a definir populações inteiras como deficientes por meio de alegações de inferioridade intelectual e física, como pode ser observado em estereótipos racistas que definem as pessoas negras como fisicamente robustas, mas intelectualmente inferiores às brancas, comunidades indígenas como carentes de gestão e propensas à doença, e mulheres brancas de classe alta como delicadas demais para trabalhos intelectuais ou físicos rigorosos.

Logo, evidencia-se a necessidade de valer de uma concepção interseccional na luta contra o capacitismo direcionada à autonomia social dessas pessoas. A introdução de uma perspectiva interseccional na realização de pesquisas e práticas em diversas áreas do pensamento podem colaborar para o rompimento das práticas inclinadas à opressão das pessoas com deficiência e demais grupos oprimidos pela articulação entre sexismo, racismo, classismo e capacitismo (Santos; Kabengele; Monteiro, 2022).

Ainda em relação a uma discussão fundamentada na intersecção entre gênero e deficiência, temos um marco legal no Brasil, no ano de 2009, que foi a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que reconhece os direitos e garantias às pessoas com deficiência, como os seus direitos à dignidade inerente, a total e eficaz participação de inclusão na sociedade, e a igualdade entre gêneros com proteção à mulheres e meninas. No mesmo caminho, a Constituição Federal brasileira apresenta a necessidade de pensar

nas pessoas de forma integral, sendo elas mediadas pelo sexo, raça, classe e as relações de trabalho, e por um corpo com ou sem deficiência (Brasil, 1988).

A LBI (Brasil, 2015), orienta em relação às discriminações contra a pessoa com deficiência que devem ser assumidas como violações de direitos humanos. O texto constitucional diz que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (Brasil, 2015, cap. II, art. 4).

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015, cap. II, art 4).

Assim, essa legislação se tornou uma referência na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, reafirmando que a discriminação não deve ser tolerada e que todos e todas têm o direito de participar plenamente da sociedade.

No entanto, para que essa lei seja efetivada, é válido pensar para além do reconhecimento legal, ou seja, em possíveis mudanças culturais que combatam preconceitos enraizados. É nesse contexto que surge o debate sobre o capacitismo, uma forma de discriminação que impacta diretamente a inclusão e o reconhecimento desse grupo social.

Dessa forma, os estudos anticapacitistas, ao dialogarem com a interseccionalidade, ressaltam a importância de considerar as identidades das pessoas com deficiência, mostrando que elas não podem ser reduzidas a um único aspecto de suas vidas. É fundamental promover uma visão amplificada que valorize suas múltiplas singularidades como raça, classe social, orientações sexuais, permitindo que sejam vistas como pessoas plenas, com direitos e dignidade. Assim, o movimento anticapacitista busca não apenas a inclusão, mas também a garantia de que cada pessoa seja reconhecida em sua integralidade (Santos; Kabengele; Monteiro, 2022).

Em 2006, a ONU criou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com o interesse de garantir o direito à cidadania e à acessibilidade entre as lacunas e as relações do público vigente. Vale salientar que segundo Dhanda (2008), a Convenção desencadeou a inovação de algumas concepções voltadas para a pessoa com deficiência como por exemplo, a mudança da assistência para os direitos das pessoas com

deficiências, tratamento igualitário e equitativo a elas, o reconhecimento da autonomia dessas pessoas e também uma reflexão da compreensão sobre a deficiência como parte da pessoa humana.

Ainda se tratando do direito a esse grupo social, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), legisla que se entenderá como pessoa com deficiência “aquela 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, cap. I, art. 2). Essa legislação estabelece como as diversas instâncias e instituições sociais devem se portar para garantir o pleno desenvolvimento e direitos à acessibilidade desses cidadãos.

Adentrando a um diálogo pautado em uma educação inclusiva, não devemos idealizar somente as estruturas de acessibilidade, mas também refletir sobre termos profissionais capacitados, um ensino de qualidade, o comprometimento educacional e o apoio das famílias para o auxílio das possíveis transformações sociais e um melhor desenvolvimento das particularidades de cada estudante.

A LDB (Brasil, 1996), estabelece que o ensino brasileiro será ministrado por princípios e um deles é: “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, cap. I, art. 3, inc. XIII). A oferta da Educação Especial tem início na educação infantil, e estende-se ao longo da vida (Brasil, 1996). Uma vez que a mesma vem ganhando sua notoriedade com seu intuito de promover uma educação justa e igualitária para todos e todas (Brasil, 1996).

Com todo o seu alcance, essa modalidade de ensino ainda enfrenta desafios, os quais se manifestam com certa sinergia relacionada a cultura capitalista hegemônica e opressora que é imposta diariamente a exclusão a determinados públicos educacionais, impossibilitando seu acesso e permanência na escola.

Constata-se que o discurso inclusivo foi elaborado sobre os mesmos princípios da cultura capitalista hegemônica e dominadora, que impõe, de forma velada a exclusão a determinados grupos ao acesso e permanência no ambiente escolar. Em uma sociedade estruturada à dominação de pensamentos, a pedagogia predominante é aquela das classes dominantes (Freire, 2013).

A escola e o educador podem trabalhar com abordagens que contemplem os diversos saberes em suas práticas contribuindo assim, para a construção de uma educação

integral e um processo de ensino-aprendizagem inclusivo. A partir dessa perspectiva e observando os instrumentos norteadores das práticas educativas, encontramos com frequência elementos que convergem com o discurso anterior. Para essa análise, expõe-se o excerto da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

Através do pensamento de Paulo Freire (2013), podemos compreender alguns conceitos que enaltecem uma educação que valorize a equidade e a inclusão. Em suas reflexões, é proposto uma abordagem pedagógica que desafie as estruturas tradicionais nas salas de aula. Ao enfatizar a necessidade de uma relação horizontal entre educador e educando, ele abre espaço para uma prática educativa mais democrática e colaborativa, em que todos e todas têm vez e voz. Essa perspectiva interseccional tem potencial para provocar o reconhecimento dos diversos grupos sociais.

Freire (2013), pontua que o docente deve sair da visão de mestre e passar a ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, e que o diálogo entre ambos deve ser voltado à inclusão, possibilitando ao estudante sujeito histórico, a expor sua opinião, sua visão de mundo e que também é corresponsável pelas possíveis mudanças sociais.

Freire (1996, p. 23) nos traz a seguinte reflexão: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. Nessa perspectiva, o docente precisa estar receptivo para aprender com seus discentes, permitindo que eles tenham o seu lugar em todo processo. O professor pode promover em suas ações uma conduta de saberes e fazeres inclusivos.

Segundo Freire (2013, p. 22), “[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”. Nessa ótica, fica evidente que o docente tem a possibilidade de promover uma prática marcada pelo diálogo, onde o seu educando também possa ter seu lugar de fala e escuta. Movimentando-se no sentido da efetivação de uma pedagogia freiriana, é possível pensar no nascimento de uma experiência promissora voltada ao desenvolvimento de uma educação pautada em princípios inclusivos e no gradativo rompimento de relações de subalternidade.

Ao refletir sobre o âmbito escolar, podemos por intermédio da inclusão aprimorarmos o desenvolvimento de nossas competências, promovendo assim uma escola capaz de articular com uma gama de demandas sociais. Observa-se a inclusão como processo de oferta de oportunidades equânimes, que por meio dos marcos legais, faz se possível realizar ações para o desenvolvimento da autogestão da pessoa com deficiência e assim incentivá-las a sua permanência neste ambiente de forma equitativa.

Como parte da inclusão das pessoas com deficiência, é esperado que todas elas tenham a seguridade e equiparação de oportunidades na efetivação de políticas relacionadas ao acesso à educação, acessibilidades, ingresso nas universidades, assistência social, saúde, cultura, lazer, mercado de trabalho, participação em cargos públicos e assim o que desejarem. Mediante a essas discussões, Santos e Klaus (2013) afirmam que a inclusão pode ser considerada como uma estratégia essencial tanto para a convivência social quanto para a aprendizagem de todos.

Mesmo que garantidas as equidades no panorama das pessoas com deficiência, não é possível que todas participem, mas isso não significa que a inclusão não deva ser pensada, pois aquelas que tiverem a intenção de ocuparem seus espaços na sociedade, terão a oportunidade de acesso e permanência.

A interseccionalidade aparece como uma estratégia de inclusão sem hierarquizar as instâncias, em que a realidade social é levada em consideração para compreensão do sujeito. Salienta-se que os estudos anticapacitistas conversam com a interseccionalidade objetivando que a pessoa com deficiência tenha seus princípios, sua classe social, além de ser responsável por suas escolhas e reconhecida sem julgamentos que a diminuam ou a isolem da sociedade.

As práticas e os conhecimentos relevantes para as pessoas com deficiência são construídas considerando os contextos interseccionais que as impactam e constituem a sua autenticidade. O capacitismo trata os corpos de forma a negá-los e inviabilizá-los, e que ainda são interseccionados com o gênero, raça, geração, etnia, entre outros, além de evidenciar a subalternidade. As discussões sobre interseccionalidade perpassam por obstáculos, uma vez que sua definição reproduz lutas por buscas de seus lugares de fala, escuta, e autonomia dos grupos subalternizados.

2.2 Entre olhares e lacunas: A inclusão por diversas perspectivas

Notamos um maior destaque em pesquisas realizadas a partir dos diferentes olhares para o processo inclusivo, mas principalmente pela perspectiva dos profissionais que atuam nas aulas, com menor ênfase nos próprios alunos e alunas com deficiência, deixando essa lacuna sobre nuances daqueles que são, ou deveriam ser beneficiados pelo processo inclusivo.

Salerno e Araújo (2004) observaram as aulas EFE e encontraram alunos e alunas com deficiência que permaneciam à margem, participando apenas das atividades de aquecimento e alongamento. Em outras aulas, os alunos e alunas participaram de forma mais efetiva, ainda que a proximidade maior do professor fosse exigida. Os autores notaram que ocorreram diferentes atitudes de acordo com a condição de deficiência apresentada.

Os alunos e alunas que apresentaram uma condição de deficiência mais limitante fisicamente permaneceram em atividades paralelas, enquanto aqueles com maior autonomia motora foram mais estimulados a fazer parte da aula. Tal estudo não investigou os motivos que fizeram os professores utilizarem estas estratégias, tampouco observaram se um mesmo professor atuaria de forma diferente com alunos e alunas com os diferentes graus de limitações.

Mendonza Laís (2008), encontrou resultados parecidos em sua pesquisa. Além das dificuldades apontadas pelos professores com relação aos recursos materiais e humanos, foi explícita a questão da heterogeneidade das classes nas escolas regulares. Uma vez mais notamos que a diferença aparece no discurso, porém, é apontada na prática como um fator que dificulta o desenvolvimento nas aulas de EF.

Falkenbach e Lopes (2010), realizaram um estudo de caso envolvendo um aluno com deficiência visual em uma escola estadual, na cidade de Porto Alegre – RS. Os autores apontaram que em muitas situações o estudante estava presente na aula, mas não participou das atividades principais. Algumas vezes permaneceu em algo paralelo, com o professor ou com algum colega. Esse resultado reforça e valida as questões apresentadas por Salerno e Araújo (2004).

Hernández Vázquez, Ródenas e Niort (2012) analisaram que quanto mais experiências o professor possui, maior percepção de competência ele terá, conseguindo superar com mais tranquilidade os desafios encontrados no cotidiano escolar referentes

aos aspectos inclusivos.

Um outro estudo em uma escola pública de Florianópolis/SC, na etapa do Ensino Fundamental II, Karla et al, (2020) apresentaram uma ação pedagógica nas aulas de EF para alunos e alunas de duas turmas de cada ano, sendo 7º, 8º e 9º anos com o intuito de adaptar alguns jogos de mesa e de tabuleiro para a participação dos alunos e alunas com deficiência. A unidade escolar era composta por alunos e alunas com Transtorno do Espectro Autista, crianças com deficiência física, intelectual e auditiva. Desse modo, os alunos e alunas sem deficiência foram reunidos em grupos para decidirem quais jogos iriam adaptar e para qual público alvo seriam realizados. Foram escolhidos e adaptados os jogos de Stop, Memória, Uno, Xadrez, Quebra-Cabeça e Trilha.

Os resultados alcançados em relação às adaptações relataram que foi de fácil implantação e envolveram toda a turma para a sua efetivação, permitindo os estudantes enxergarem as possibilidades para a inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência de maneira oposta a suas dificuldades, compreendendo assim que os alunos e alunas têm habilidades que outros não possuem e vice versa, e que tais diferenças corroboram ainda mais para o processo de ensino aprendizagem.

Maia, Anceski e Zarpellon (2020), realizaram estudos com o objetivo de explorar a percepção dos professores de EF de Porto Alegre e da Região Metropolitana sobre a inclusão de alunos e alunas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Valorizando os relatos dos docentes que atuam diretamente nas escolas, percebe-se que a pesquisa pode oferecer uma nova perspectiva sobre o cotidiano da EF na perspectiva inclusiva. Os participantes identificaram a importância de considerar as características individuais de cada aluno e aluna com TEA em relação à sua participação nas aulas, buscando praticar uma metodologia pedagógica que reflita sobre suas especificidades.

A pesquisa permitiu compreender cada aluno e aluna de forma individual. Os professores recorreram a elementos da rotina dos estudantes com TEA, buscando conquistar sua confiança e incentivo à participação nas aulas. Também foi considerado o uso da música como uma estratégia eficaz para aliviar o estresse, além disso, alguns professores relataram que as atividades que permitiam a exploração de objetos sem serem rigidamente orientadas pelo professor promoveram um maior engajamento entre os alunos e alunas com TEA. Essa abordagem pareceu facilitar a aprendizagem e a interação, criando um ambiente mais inclusivo.

Krug et al. (2021), analisou as percepções de professores de EF da educação básica atuantes na rede pública de ensino de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul em relação às suas necessidades formativas para lidar com a inclusão escolar. Participaram do estudo vinte professores de EF.

Foi concluído que as necessidades formativas expressas pelos professores revelaram um problema central: a insuficiência de preparação docente para efetivar a inclusão de alunos e alunas com deficiência nas aulas de EF. Esse déficit formativo reflete a necessidade de aprimoramento das competências pedagógicas dos professores para trabalhar com a inclusão.

A pesquisa de Gomes e Bergmann (2024), teve como finalidade analisar o processo de construção da identidade docente sob a perspectiva da inclusão, considerando professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande (RS). O estudo buscou compreender como esses profissionais constroem e atribuem significado à sua identidade profissional no contexto da inclusão de alunos e alunas com deficiência, examinando as influências dessa prática no desenvolvimento de suas competências, nas interações com os alunos e alunas e nas adaptações pedagógicas.

Os/as professores/as entrevistados/as acreditam que a identidade docente está sempre em movimento e em transformação. O grupo também indicou que elementos como experiências pessoais e profissionais desempenham um papel significativo nesse processo. Por fim, os resultados mostraram que é necessário atentar para a qualificação do processo de construção da identidade docente, a fim de fortalecer práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios éticos, políticos e pedagógicos da aprendizagem.

Apesar de todos os avanços normativos e culturais, ainda persistem algumas barreiras arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas. Amâncio (2023), relata que esses obstáculos têm dificultado a inclusão das pessoas com deficiência no contexto laboral.

Ao retratar sobre a educação inclusiva, fundamenta-se na ideia de que todos e todas estudantes devem compartilhar o mesmo espaço na escola, independente das dificuldades e diferenças (UNESCO, 1994). Esse princípio é pautado na garantia de que cada pessoa tenha acesso igualitário ao ensino, com a promoção de adaptações necessárias para que se desenvolvam.

No que se refere à produção científica sobre estudos que dão prioridade a escuta da voz e a vivência das pessoas com deficiência, ainda são relativamente escassas. No

entanto, tem ocorrido políticas e práticas de inclusão em relação a essas pessoas nos diversos espaços sociais, logo quem as vivencia são as mais consideráveis fontes de dados para avaliar os efeitos dessas políticas (Glat, 2015).

Em um estudo sobre as experiências e vivências de escolarização de alunos e alunas com deficiência intelectual (DI), Glat e Estef (2021) entrevistaram 30 pessoas de ambos os sexos, e suas idades variaram entre 17 e 52 anos. Os/as entrevistados/as eram residentes no Rio de Janeiro e no Amazonas e a faixa etária predominante foi dos 20 aos 29 anos.

Ao término de suas pesquisas, as autoras revelaram que o grupo não está tendo experiências escolares adequadas, que tragam a efetividade do desenvolvimento, participação, aprendizagem e inclusão social. A investigação das suas falas, principalmente dos que frequentam o ensino comum, apontaram um caminho de dificuldade e fracasso escolar, levando alguns estudantes ao retorno à instituição especializada.

Segundo os estudos sobre a autopercepção e histórias de vida das pessoas com DI, os autores Reis, Araújo e Glat (2019), fizeram um levantamento da produção nacional sobre a autopercepção dessas pessoas, objetivando compreender a partir das falas das pessoas com DI. O procedimento metodológico fundamentou-se no método de História de Vida, que considera como única fonte de dados, a estória ou relato de vida de cada sujeito entrevistado.

A partir das análises, observou-se que esse público específico não tem tido oportunidade de serem ouvidos, sendo suas reivindicações e necessidades sido levadas pelos profissionais e familiares que os representam por intermédio na relação com o mundo social.

A inclusão representa uma inovação que requer um esforço para modernizar e reestruturar as condições das escolas na sua maioria (Mantoan, 2017). Ela ainda se configurou como democratização da escola, o que admite às pessoas com deficiência frequentarem a escola regular. Para Mantoan (2017, p. 7-8), “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual, nem tudo deve ser diferente, é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”

A presença dos alunos e alunas com deficiência nas aulas de EF tornou-se um aspecto cada vez mais presente dentro da perspectiva inclusiva.

Ao refletirmos sobre iniciativas que asseguram a todos e todas o direito ao esporte e ao desenvolvimento nas dimensões físicas, sociais e cognitivas, percebemos que a prática de atividades físicas no ambiente escolar vai além do fortalecimento das habilidades motoras. Ela também favorece a interação social e contribui significativamente para o aumento da autoestima desses estudantes (Haegele; Hodge, 2021). No entanto, a inclusão dessas pessoas, ainda representa desafios para os educadores e instituições, que precisam adaptar atividades e métodos pedagógicos para atender às suas especificidades específicas.

A revista europeia de Atividade Física Adaptada (2021), publicou algumas pesquisas sobre o aumento progressivo da inclusão de alunos e alunas com deficiência nas aulas de EF. O objetivo principal foi revisar os resultados das publicações entre janeiro de 2010 e janeiro de 2020. A busca das literaturas foi realizada em quatro bancos de dados eletrônicos, sendo eles: Educational Research Complete, ERIC, Scopus e SportDiscus. As análises incluíram pesquisas qualitativas, quantitativas e de métodos mistos, a partir das da visão dos alunos e alunas com deficiência, alunos e alunas sem deficiência e professores/as de EF em suas respectivas interações.

Haegele e Sutherland (2015), analisaram a perspectiva dos alunos e alunas com deficiência em relação a suas experiências com a EF, e observaram que esses estudantes tiveram experiências positivas, como por exemplo o apoio e a consensualidade. Os pontos negativos foram destacados pela presença do bullying e sentimentos de isolamento social.

A interação desses alunos e alunas com os/as professores/as de EF afetaram as perspectivas de forma positiva e negativa. Alguns alunos e alunas com deficiências ocultas vivenciaram a segregação somente quando revelaram sua deficiência (Haegele; Sutherland, 2015).

Foram identificados três tipos de processos de exclusão/inclusão:

1. Exclusão forçada, em que os alunos e alunas com deficiência foram excluídos das atividades por meios externos, como por exemplo, restrições impostas pelo espaço de instrução;
2. Inclusão forçada, em que os alunos e alunas com deficiência participaram de forma obrigatória das aulas de EF, o que pode ter efeitos negativos, como o questionamento desses estudantes sobre a sua própria capacidade de participar;
3. Autoexclusão, em que os alunos e alunas com deficiência buscaram a exclusão ao sentirem medo de se machucar, além do sentimento de ser diferente.

Rekaa et al. (2019), analisou e sintetizou as experiências reais de estudantes com deficiência nas aulas de EF e concluiu que as alunas com deficiência, tiveram experiências positivas como ter/fazer amigos/as e a interação com os alunos e alunas sem deficiência. As negativas foram ligadas a sua participação limitada/restrita e isolamento social.

Nessa perspectiva, os alunos e alunas com deficiência precisavam se sentir como participantes legítimos que contribuíssem para o jogo. Esses alunos e alunas, pareciam ser excluídos das atividades competitivas e tiveram dificuldades quando precisavam sentar e assistir/realizar atividades diferentes dos alunos e alunas sem deficiência.

Ao longo deste capítulo, discutimos como o conceito de interseccionalidade, aliado aos marcadores sociais da diferença, oferecem uma perspectiva ampla para compreender as múltiplas dimensões das opressões e desigualdades que permeiam a sociedade. Essa abordagem nos permite refletir sobre as diferentes formas de exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência, destacando o reconhecimento das interações entre categorias como gênero, raça, classe social, deficiência e outros fatores que moldam identidades e experiências.

A partir de análises e estudos apresentados, evidenciamos que o processo de inclusão, especialmente no ambiente escolar, demanda não apenas adaptações pedagógicas, mas também um esforço contínuo para superar barreiras históricas, culturais e atitudinais. A Educação Física Escolar, como espaço permissivo de socialização e desenvolvimento, surge como um campo de desafios e possibilidades, onde a inclusão pode ocorrer.

Os relatos de experiências de alunos e alunas com deficiência, analisados por diferentes perspectivas, mostraram avanços, como a construção de amizades e interações positivas, mas também limitações, como sentimentos de exclusão e isolamento. Esses elementos destacam a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a participação plena e significativa, com atenção às especificidades de cada estudante.

Portanto, ao reconhecer que as desigualdades e opressões são interligadas, reafirma-se a relevância da interseccionalidade como ferramenta analítica para interpretar os contextos de inclusão e exclusão. Ao olhar para as interações no ambiente escolar por essa lente, é possível identificar caminhos que permitam que a Educação Física seja um espaço de democratização, no qual todos e todas possam exercer seu direito de aprender, conviver e se desenvolver em suas múltiplas dimensões.

3. ENTRE HORIZONTES E CAMINHOS: UMA METODOLOGIA PARA ENTENDER A INCLUSÃO

Neste capítulo, serão expostos os procedimentos metodológicos adotados para alcançar o objetivo da pesquisa. Nesse contexto, delimitaremos os aspectos éticos, as características dos participantes da pesquisa, bem como o processo de levantamento e análise dos dados. Por fim, será descrito o percurso analítico empregado na interpretação das narrativas obtidas nas entrevistas.

Há diversos caminhos para a realização de uma pesquisa e conforme os percursos adotados, os estudos são classificados em perspectivas específicas. Nesse sentido, a presente pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa, que segundo. Nesse perfil, o pesquisador vai a campo para fazer o levantamento de dados para analisar o objeto de estudo a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, de modo a ponderar diferentes visões relevantes para o entendimento da dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995).

Esta pesquisa configura-se como um estudo qualitativo, de natureza descritiva e exploratória. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes ao contexto investigado, considerando a complexidade e subjetividade do fenômeno em questão. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a participação do público entrevistado. Já a dimensão descritiva tem como propósito apresentar em detalhe as vivências e interações dos/as entrevistados/as, oferecendo um panorama aprofundado sobre as dinâmicas, desafios e possibilidades no contexto em que estamos pesquisando (Gil, 2008).

Dessa forma, a metodologia do estudo pode ser definida como o caminho da teoria e da prática adotados ao longo da pesquisa. Nesse contexto, os procedimentos metodológicos abarcam os fundamentos teóricos da abordagem escolhida, bem como o conjunto de técnicas que viabilizam a construção do estudo proposto. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve constituir um mecanismo evidente e coerente, capaz de direcionar e responder às possíveis objeções teóricas, direcionando-as aos desafios da prática (Minayo, 2001).

No que tange aos procedimentos éticos que orientam o levantamento de dados desta pesquisa, foram seguidas as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde, em conformidade com as normativas para a condução de pesquisas envolvendo seres

humanos. Além disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e aprovada sob o Parecer nº 6.953.049.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve alunos e alunas menores de idade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos responsáveis do/a aluno/a e o Termo de Assentimento foi assinado pelos/as participantes da pesquisa que desejaram contribuir com a análise. A entrevista foi realizada no ambiente escolar em horário conveniente para o/a estudante, e pode contar com a presença de pessoas da equipe gestora da escola.

Antes da realização das entrevistas, foi marcado um momento para conversar com os responsáveis na escola, e foi explicado os objetivos da pesquisa, além dos aspectos éticos que serão garantidos, como a não publicação de nomes dos/as estudantes ou qualquer identificação da escola na qual estuda, apenas constando que o/a aluno/a pertence a uma escola pública da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Após o consentimento dos responsáveis e o assentimento do/a estudante, foi agendada a data da entrevista, sendo realizada individualmente, com o apoio da equipe escolar.

Ainda que o nome do/a aluno/a foi citado nas gravações, ao longo da transcrição o/a participante da pesquisa foi identificado/a utilizando-se nomes fictícios que foram criados pelo pesquisador.

As gravações realizadas ficarão guardadas sob responsabilidade do pesquisador, não sendo utilizadas para outros fins e sendo apagadas depois de todas as transcrições realizadas e análises feitas.

Para minimizar possível timidez demonstrada pelos/as participantes, foi explicado os objetivos da pesquisa e demonstrado como o gravador funciona, mostrando a voz dos/as alunos/as com gravação de diálogos paralelos à pesquisa.

Após a conversa informal com o pesquisador, realizamos a entrevista propriamente dita. Todo esse processo foi realizado a partir da percepção do pesquisador sobre o ambiente em que estiveram deixando-o mais convidativo e tranquilo para os/as participantes.

Dado o caráter qualitativo, descritivo e exploratório desta pesquisa, torna-se fundamental compreender o contexto em que os/as participantes estão inseridos. A análise das experiências e percepções dos/as estudantes com deficiência não podem ser dissociada das características socioeconômicas e estruturais da cidade onde moram. Nesse sentido, a descrição do município de Campo Grande, suas dinâmicas territoriais e

educacionais, permite situar as informações obtidas em um panorama mais amplo, evidenciando fatores que podem influenciar a inclusão e a participação dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física escolar.

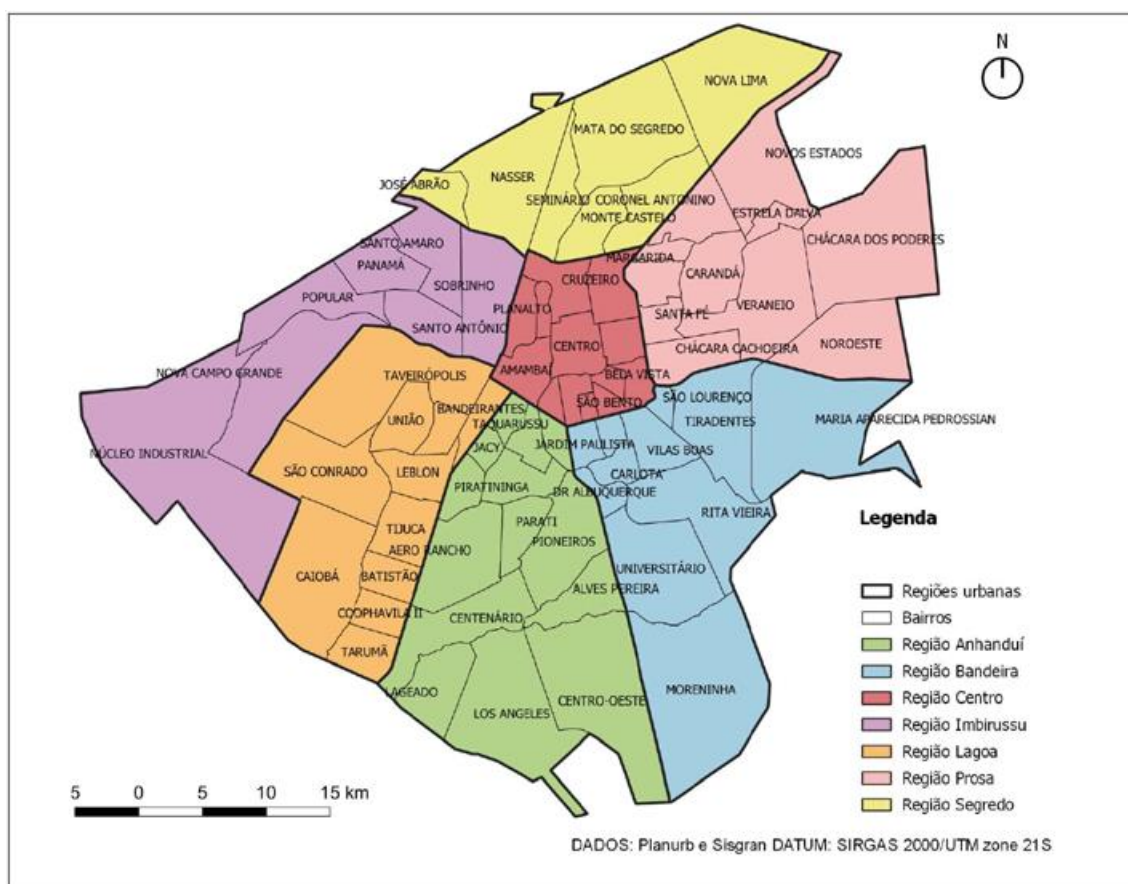
Partindo de nosso objetivo, buscamos para nossa pesquisa os/as estudantes com deficiência matriculados/as e cursando os anos finais do Ensino Fundamental e também na etapa do Ensino Médio na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Optamos por essas faixas etárias por já terem um histórico dentro das instituições de ensino e por estarem finalizando suas formações na educação básica.

Como parte das estratégias metodológicas, foi realizado um estudo piloto com o objetivo de testar e aprimorar o roteiro de entrevistas semiestruturadas. Esse estudo contou com a participação de três estudantes com deficiência, sendo dois com Transtorno do Espectro Autista e um com baixa visão. O roteiro aplicado permitiu explorar aspectos relacionados às experiências desses estudantes nas aulas de Educação Física, contribuindo para a validação dos instrumentos de levantamento de dados, visando assegurar maior clareza e alinhamento aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas em instituições de ensino municipais e estaduais, previamente selecionadas para compor o estudo, localizadas em regiões periféricas da cidade de Campo Grande/MS. Essas regiões são caracterizadas por uma população diversa, com moradores de diferentes classes sociais, etnias e faixas etárias, e com o comércio local em expansão e infraestrutura urbana ainda em desenvolvimento (Campo Grande, 2023).

O município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, possui uma população estimada em 916 mil habitantes e está situado na região central do estado (IBGE, 2022). A cidade é formada por 74 bairros, organizados em sete regiões: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo (SIMGEO, 2022), distribuídas geograficamente de acordo com a figura 1.

Figura 1 - Mapa das regiões urbanas de Campo Grande, MS



Fonte: Almeida; Fernandes e Guaraldo (2023, p. 5).

O município de Campo Grande conta com um total de 175 unidades escolares geridas pelo município, das quais 99 são de Ensino Fundamental, e 76 unidades escolares geridas pelo Estado, que atendem o ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (Campo Grande, 2022). Assim, por conveniência, selecionamos duas regiões consideradas periféricas, onde as entrevistas foram realizadas.

A primeira, é a região Lagoa, possui bairros residenciais com infraestrutura em desenvolvimento, além de apresentar desafios relacionados à preservação ambiental diante da expansão urbana. A população dessa área apresenta uma variedade de faixas etárias, com predominância de famílias jovens e de classe média. A região conta com várias escolas e centros de educação que atendem às especificidades de uma população em crescimento. Contudo, é uma região que ainda enfrenta desafios na acessibilidade e na ampliação (Campo Grande, 2023).

A segunda região, é a Anhanduizinho, é a mais populosa da cidade e apresenta um grande dinamismo no desenvolvimento urbano e social. Ao longo dos últimos anos,

a área tem experimentado uma rápida expansão populacional, com um crescimento significativo na construção de moradias e infraestruturas. Além disso, a área conta com uma população de diversas faixas etárias, com uma predominância de jovens e adultos, especialmente aqueles em busca de melhores condições de moradia e trabalho (Campo Grande, 2023).

O Educacenso de 2022¹ mostrou que o município de Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul, possuía no ano de referência 815 alunos/as com deficiência matriculados/as no Ensino Médio e, 466 alunos/as matriculados/as nos anos finais do Ensino Fundamental. O Educacenso nos apresenta o quantitativo de discentes da educação inclusiva matriculados em escolas comuns, classes especiais e instituições especializadas.

Com números bastante expressivos, optamos por selecionar uma quantidade de participantes que viabilizasse a realização da pesquisa e que pudesse nos oferecer os dados necessários para alcançar nossos objetivos. A seleção das regiões para a realização das entrevistas levou em consideração a diversidade social e educacional presente em Campo Grande/MS, abrangendo áreas com distintas dinâmicas urbanas e desafios estruturais. Para este estudo, buscamos o acesso a 16 estudantes com deficiência. No entanto, duas estudantes com deficiência físico-motora não tiveram a autorização de suas famílias para participar das entrevistas. Assim, a amostra final foi composta por 14 participantes, sendo 7 alunos e 7 alunas, com diferentes condições de deficiência, incluindo deficiência físico-motora, visual, surdez, intelectual e transtorno do espectro autista (TEA).²

3.1 O público além das estatísticas: Um olhar sobre as características dos/as entrevistados/as

No início da pesquisa, a maioria dos/as estudantes acessíveis para participação eram autistas, o que levou à necessidade de uma busca ativa por pessoas com outras condições de deficiência. Para garantir uma maior pluralidade de perfis, ampliamos os esforços para incluir estudantes com deficiência físico-motora, visual, auditiva, surdez e intelectual, de modo a contemplar diferentes experiências e perspectivas na EFE. Além

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 31/10/2023.

² O transtorno do espectro autista não se caracteriza como uma condição de deficiência, entretanto, para efeitos legais ela é assim considerada (Brasil, 2012).

disso, foi necessário um cuidado para equilibrar a participação de alunos e alunas, garantindo que as entrevistas refletissem a pluralidade de gênero entre os/as estudantes com deficiência. Esse processo demandou contato contínuo com as escolas e um trabalho de mediação com a direção escolar, coordenação pedagógica, com as famílias dos/as estudantes, professoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais das escolas e professores/as de apoio pedagógico.

Entramos em contato com algumas escolas da rede municipal e estadual de Campo Grande/MS com o intuito de identificar estudantes com surdez para participação em nossa pesquisa. No entanto, apesar dos esforços e das tentativas de contato, encontramos apenas uma aluna surda matriculada nas instituições consultadas.

No momento da entrevista, contamos com o apoio de uma professora intérprete, que intermediou a comunicação entre o pesquisador e a participante, a fim de evitar possíveis equívocos decorrentes da não fluência do pesquisador em LIBRAS. Todo o processo foi verbalizado pelo pesquisador e pela intérprete, devidamente gravado e, posteriormente, transcrito.

A diferença entre perfis buscada na seleção dos/as participantes foi essencial para ampliar a compreensão sobre a inclusão na Educação Física escolar. Apesar dos desafios encontrados na identificação de estudantes com determinadas condições de deficiência, o processo de busca ativa possibilitou o acesso a um grupo variado de participantes.

Dessa forma, com a participação dos/as 14 estudantes autorizados/as por suas famílias, demos início ao processo de entrevistas. Cada encontro foi conduzido com o cuidado de garantir que os/as alunos/as se sentissem acolhidos/as e confortáveis para compartilhar suas experiências. Antes de iniciar cada entrevista, o pesquisador fazia uma breve apresentação para estabelecer um ambiente de confiança e conforto. Ele dizia seu nome, explicava que é professor de Educação Física e que estava realizando uma pesquisa para entender como eram as experiências dos/as alunos/as com deficiência nas aulas desse componente curricular. Além disso, para criar um clima mais favorável ao diálogo, o pesquisador iniciava uma conversa informal, perguntando, por exemplo, se o/a estudante gostava de estudar naquela escola e como era sua vivência no ambiente escolar. Esse momento inicial era essencial para que os/as estudantes se sentissem mais à vontade e percebessem que poderiam falar livremente sobre suas experiências.

Também era reforçado que não havia respostas certas ou erradas, e que eles/elas poderiam compartilhar o que quisessem, sem precisar sentir vergonha. O pesquisador

explicava que a conversa seria gravada, mas que somente os responsáveis pela pesquisa teriam acesso ao conteúdo, garantindo total sigilo sobre tudo o que fosse dito.

No início do processo de entrevistas, dois estudantes autistas precisaram ser entrevistados duas vezes, pois, na primeira tentativa, suas respostas se limitavam a “sim” e “não”, sem fornecer maiores detalhes sobre suas experiências. Diante disso, foi necessário agendar uma nova data para a entrevista, garantindo um ambiente mais confortável para que eles pudessem se expressar melhor.

Na segunda tentativa de entrevista com esses estudantes, o pesquisador iniciou uma conversa informal, explicando que gostaria de entrevistá-los novamente para conhecê-los melhor e entender mais sobre o cotidiano deles durante as aulas de Educação Física. Ele ressaltou que seu retorno tinha esse propósito e, para tornar o ambiente mais confortável e propício ao diálogo, passou a conversar sobre algumas atividades que os estudantes gostavam de fazer na escola de maneira geral.

Esse momento inicial foi essencial para que os alunos se sentissem mais à vontade e dispostos a compartilhar mais detalhes sobre suas experiências. Além disso, a professora responsável pela sala de recursos multifuncional também participou da conversa, contribuindo para a criação de um clima mais acolhedor. Durante a interação, ela destacou a importância da participação dos estudantes na pesquisa, ressaltando que aquele era um momento significativo para que pudessem expressar suas vivências e opiniões, constituindo uma oportunidade distinta de tudo o que já haviam experienciado nas aulas.

Para tornar o ambiente ainda mais confortável, o pesquisador realizou um teste com o gravador, permitindo que os estudantes falassem frases de livre escolha e palavras e, em seguida, reproduziu os áudios para que eles pudessem se ambientar com o equipamento. Além disso, reforçou que não precisavam se preocupar com avaliações, pois naquela conversa não existiam respostas certas ou erradas. O mais importante era que participassem livremente e compartilhassem suas experiências durante as aulas de Educação Física. O pesquisador também ressaltou que não havia pressa e que cada um poderia falar em seu próprio tempo, tendo a possibilidade de refletir antes de responder, pois ele aguardaria pacientemente. Da mesma forma, caso não entendessem alguma pergunta, poderiam questioná-lo sem receios, já que ele explicaria novamente sempre que fosse necessário.

Após a busca ativa por estudantes com diferentes condições de deficiência, foi essencial criar um panorama mais abrangente das experiências desses/as alunos/as nas

aulas de Educação Física escolar. Com esse cuidado na seleção e preparação dos participantes, passamos a organizar as entrevistas em categorias temáticas, que possibilitaram uma análise detalhada das vivências dos/as estudantes. Essas categorias incluem aspectos como participação nas aulas, interações com colegas e professores, dificuldades enfrentadas, preferências por atividades, e o sentimento de pertencimento. A seguir, apresentamos essas categorias de análise, que serão exploradas no próximo capítulo para aprofundar a compreensão sobre como esses fatores influenciaram a inclusão das experiências escolares dos/as alunos/as entrevistados/as.

Por buscarmos a visão dos alunos e alunas com deficiência, optamos pelo contato direto para ouvirmos suas opiniões como participantes das aulas de EF. Para efetivarmos essa aproximação e escutarmos esses/as estudantes, realizamos uma entrevista semiestruturada, possibilitando a intervenção do pesquisador, caso ainda exista a necessidade de complementação da informação. O roteiro da entrevista foi elaborado pelos pesquisadores responsáveis e contamos com a participação e análise de um professor mestre na área dos Estudos Culturais para propor possíveis adequações.

As entrevistas foram gravadas com auxílio de gravador de voz e posteriormente foram transcritas e analisadas a partir de uma análise sistemática de conjunto de dados, com o objetivo de compreender seu significado e identificar padrões ou tendências presentes nas informações levantadas (Bardin, 2010).

O áudio das entrevistas foi transcrito integralmente utilizando o Transkriptor, um software online de transcrição que converte gravações em texto. As transcrições foram organizadas em arquivos do Word, estruturados conforme o roteiro das entrevistas, com cada entrevistado/a tendo um arquivo individual para garantir a sistematização e o registro adequado das informações, após isso, os áudios foram descartados, mantendo apenas o registro escrito, com a alteração dos nomes tanto de pessoas quanto das escolas.

A organização e a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas foram conduzidas com base em categorias temáticas, construídas a partir das falas dos/as participantes e alinhadas aos objetivos da pesquisa. Essas categorias foram definidas considerando as distintas dimensões exploradas no roteiro de entrevista (APÊNDICE A), tais como o perfil dos/as estudantes, sua participação nas aulas de Educação Física, as interações sociais, o uso de estratégias inclusivas e as percepções sobre possibilidades de aprimoramento de um ambiente educacional mais inclusivo. A partir da análise das entrevistas, emergiram três categorias principais: a) preferências e temas abordados nas

aulas de Educação Física; b) interações com professores/as de EF e de apoio pedagógico durante as aulas de Educação Física; e c) participação e sentimento de pertencimento de alunos/as com deficiência no contexto da Educação Física escolar. Essa abordagem possibilitou a compreensão das experiências dos/as estudantes com deficiência, ao evidenciar elementos como o sentimento de pertencimento, as interações construídas e as práticas pedagógicas observadas.

As categorias definidas serviram de base para sistematizar os dados e orientar as análises conforme as múltiplas dimensões que compõem sua participação nas aulas de Educação Física escolar. Ao analisarmos as entrevistas com esses/as alunos/as, foi possível entender como suas narrativas se entrelaçam com algumas abordagens teóricas sobre a deficiência, inclusão, marcadores sociais da diferença, capacitismo e interseccionalidade. Ao ouvirmos esses/as estudantes, compreendemos que não são apenas testemunhos de suas vivências, mas também manifestações que revelam as complexas dinâmicas sociais no âmbito escolar, que podem ser interpretadas à luz da fundamentação teórica descrita nesta pesquisa. Essas análises serão apresentadas no próximo capítulo.

4. LAÇOS E APRENDIZAGENS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos a partir das 14 entrevistas realizadas com alunos e alunas com deficiência. Inicialmente, são expostas as características dos/as participantes, considerando aspectos como tempo de escolarização, idade, raça, gênero e condição de deficiência. Em seguida, são discutidas as respostas fornecidas pelos participantes, estabelecendo um diálogo com as referências teóricas que fundamentam esta pesquisa. A análise dos dados busca identificar padrões, desafios e singularidades na experiência dos/as estudantes com deficiência no contexto da Educação Física escolar, proporcionando uma reflexão crítica sobre os fatores que influenciam sua participação, interação e percepção de pertencimento nesse espaço.

Quadro 1 – Características dos/as alunos/as entrevistados envolvendo idade, raça³, gênero e condição de deficiência.

Entrevista	Aluno/a	Etapas de ensino	Idade	Raça	Gênero	Condição de deficiência
Nº 1	Júnior	7º ano	12	Branca	Menino	TEA
Nº 2	Augusto	7º ano	14	Negra	Menino	TEA
Nº 3	Guilherme	9º ano	14	Branca	Menino	Baixa visão
Nº 4	Joana	7º ano	14	Parda	Menina	Físico motora
Nº 5	Gabriel	9º ano	14	Branca	Menino	Físico motora e intelectual
Nº 6	João	2º ano do ensino médio	17	Albino/ Branca	Menino	Baixa visão

³ O termo raça, pode atribuir ao ser humano características corporais, como traços e cor da pele, bem como aspectos étnico-culturais, em que a identidade se vincula à origem geográfica, à religião, à língua ou a outros costumes (SILVA *et al.*, 2023). Nessa pesquisa, durante a interpretação dos dados este termo foi utilizado a partir da percepção dos participantes que seguem o senso comum envolvendo aspectos, sobretudo, ligados a traços corporais e cor da pele.

Nº 7	Ana	9º ano	14	Branca	Menina	Deficiência intelectual
Nº 8	Rita	8º ano	13	Branca	Menina	Deficiência intelectual
Nº 9	Rui	1º ano do ensino médio	16	Branca	Menino	Deficiência intelectual
Nº 10	Igor	8º ano	13	Branca	Menino	TEA
Nº 11	Eva	8º ano	15	Branca	Menina	Deficiência Física
Nº 12	Liz	7º ano	12	Branca	Menina	Baixa Visão
Nº 13	Dora	8º ano	13	Branca	Menina	Deficiência Física (uso de cadeira de rodas)
Nº 14	Marta	3º ano do ensino médio	17	Negra	Menina	Surdez

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na composição do grupo de participantes da pesquisa, buscou-se equilibrar a quantidade de alunos e alunas, embora duas alunas a mais não tenham obtido autorização para participar. Além da tentativa de equilíbrio de gênero, consideraram-se as diferenças relacionadas às condições de deficiência, respeitando a disponibilidade dos/as estudantes identificados/as durante a busca ativa.

A autodeclaração racial revelou que a maioria dos/as participantes se identificaram como pessoas brancas, sendo apenas duas pessoas autodeclaradas negras, uma aluna se autodeclarou parda e um estudante que se identificou como albino/branco. Quanto à trajetória escolar, observou-se que três estudantes, Augusto, estudante com TEA, Joana e Eva, duas estudantes com deficiência física, se encontram em situação de distorção idade-série, ou seja, apresentam um atraso de dois anos em relação à idade ideal para a série em que estão matriculados, conforme os parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Segundo a LDB, o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental deve ocorrer aos 6 anos, com conclusão prevista até os 14. Entre 15 e 17 anos, é esperado que o/a estudante

esteja no Ensino Médio. A chamada distorção idade-série ocorre quando há um atraso de dois anos ou mais entre a idade do/a aluno/a e a idade ideal para a série em que ele/a está matriculado, evidenciando um descompasso no percurso escolar (Brasil, 2019).

A análise das falas dos/as estudantes proporcionou uma escuta atenta de suas experiências, dificuldades, e expectativas, trazendo à tona aspectos para a compreensão de como a inclusão é vivenciada ou não, no contexto das práticas pedagógicas. As reflexões desenvolvidas a partir desses relatos buscam não apenas identificar as barreiras e os avanços, mas também contribuir para o desenvolvimento de abordagens mais inclusivas e sensíveis às especificidades e potencialidades de cada aluno/a no âmbito escolar.

Neste contexto, iremos apresentar algumas categorias elaboradas a partir da falas dos/das alunos/as, destacando elementos relacionados à EFE, como, a participação nas aulas, a interação com colegas, com professores/as de EF, e com os/as profissionais de apoio pedagógico, às dificuldades encontradas, a preferência por atividades, os temas abordados nas aulas de EF e o sentimento de pertencimento.

Ao analisarmos as entrevistas com esses/as alunos/as, foi possível entender como suas narrativas se entrelaçam com algumas abordagens teóricas sobre a deficiência, inclusão, marcadores sociais da diferença, capacitismo, interseccionalidade e outras. Ao ouvirmos esses/as estudantes, compreendemos que não são apenas testemunhos de suas vivências, mas também manifestações que revelam as dinâmicas sociais no âmbito escolar, que podem ser interpretadas à luz da fundamentação teórica descrita nesta pesquisa.

4.1 O que nos motiva? Preferências e temas abordados nas aulas de Educação Física

Nesta etapa da análise, abordaremos as memórias que os/as alunos/as entrevistados/as guardam das aulas de EF ao longo de sua trajetória escolar. O foco recairá sobre os temas que foram trabalhados, bem como sobre as atividades que marcaram suas experiências. Buscaremos compreender quais conteúdos permanecem vivos em suas lembranças, como esses temas foram percebidos por eles/as e quais preferências demonstraram em relação às práticas corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física.

Para compreender melhor as experiências e percepções dos/as estudantes, iremos considerar o contexto temporal e curricular no qual suas trajetórias escolares se

desenvolveram. A Base Nacional Comum Curricular (2018), que regulamenta os conteúdos e competências a serem trabalhados nas escolas brasileiras, estabelece os parâmetros para o ensino. Diante disso, analisar em que momento da escolaridade os/as alunos estavam quando a BNCC entrou em vigor pode revelar importantes nuances sobre o acesso e a vivência que tiveram das atividades e conteúdos propostos nessa disciplina.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou em vigor em 2018. Naquele ano, os estudantes Júnior e Joana estavam no 1º ano do Ensino Fundamental, Guilherme e Ana cursavam o 3º ano, Dora estava no 2º ano e João estava no 5º ano da mesma etapa de ensino. Em 2024, ano em que as entrevistas foram realizadas, Júnior e Joana estavam cursando o 7º ano, Guilherme e Ana o 9º ano, Dora o 8º ano, e João o 2º ano do Ensino Médio. Esse panorama nos leva a refletir que esses/as estudantes, ao longo de sua trajetória escolar, provavelmente tiveram contato com diferentes temas e abordagens da Educação Física escolar, influenciados pelas diretrizes propostas pela BNCC desde sua implementação.

Guilherme - *“Estou no nono.”*

Ana - *“Ah, nono A.”*

Dora - *“É o oitavo ano.”*

Júnior - *“Eu estou no sétimo.”*

Joana - *“Sétimo.”*

João - *“Segundo ano.”*

Essa trajetória escolar diferenciada e o contato com a BNCC em momentos distintos influenciam diretamente o repertório de práticas corporais vivenciadas pelos estudantes ao longo dos anos. Ao analisarmos as entrevistas, percebemos que, independentemente da série em que se encontravam, a maioria dos/as alunos/as recorda com mais facilidade os esportes coletivos tradicionais, como futebol, basquete e voleibol. Essa predominância sugere que, apesar das possíveis mudanças curriculares trazidas pela BNCC, as práticas mais ofertadas e vivenciadas nas aulas de Educação Física ainda refletem a ênfase na reprodução desses esportes convencionais, configurando um panorama comum nas vivências dos/as estudantes.

Ana - *“Ah, eu jogo vôlei. Eu faço com as meninas.” - “Futebol também.” - “Eu dou um olé no guri da minha sala lá (risos).”*

Rita - *“Ah, eu jogo vôlei, aí a gente joga queimada também. Ai, antes dos guris começarem a jogar bola, a gente joga, a gente exercita um pouco e só.”*

Rui - *“O que faz gostar [da EF] é o jogo do futsal.”*

Igor - *“Os meninos jogam futebol, mas eu jogo mais vôlei.”*

Marta - *“Eu jogo voleibol e futebol.”*

Isso pode nos indicar dois pontos, um relacionado à ausência do trabalho com outros temas da Educação Física e outro relacionado à memória dos/as alunos/as, pois outros temas podem ter sido trabalhados, mas não de uma forma marcante que gere uma gravação dos discentes.

Essa perspectiva traz uma reflexão importante sobre a dinâmica do esporte na escola versus o esporte da escola no contexto da Educação Física. Pensando na inclusão dos/as alunos/as com deficiência, mas não apenas deles, destaca-se a necessidade de adaptar os esportes às regras e ao ambiente escolar para promover maior possibilidade de inclusão, o que implica um movimento em direção ao esporte da escola. Este conceito preza pela transformação do esporte, adequando-o às características e especificidades dos/as estudantes e do contexto em que vivenciam (Pereira, 2012), em contrapartida, o esporte na escola se caracteriza pela reprodução de modalidades formais e competitivas. (Mendes e Barbosa, 2011).

Os/as estudantes mencionados anteriormente estavam matriculados/as entre os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 1º e 3º ano do Ensino Médio. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os conteúdos de EF propostos pela BNCC estão organizados em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Nessa etapa, espera-se que os/as estudantes ampliem sua compreensão crítica sobre as práticas corporais, reconhecendo seus aspectos históricos, culturais e sociais (BNCC, 2018).

Os conteúdos dessa etapa de ensino visam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do cuidado de si, do outro e do ambiente. Entre os conteúdos trabalhados, destacam-se os esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios. As diferentes modalidades de ginástica (de condicionamento físico e conscientização corporal), as danças de salão, além das lutas do mundo e práticas corporais de aventura na natureza (BNCC, 2018).

No Ensino Médio, além da vivência de novos jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, é fundamental que os/as estudantes sejam desafiados/as a refletir criticamente sobre essas experiências. A proposta da BNCC para essa etapa envolve o aprofundamento dos conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a valorização de um estilo de vida ativo e a compreensão dos componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. Essa abordagem não se limita à prática, mas busca desenvolver uma consciência corporal mais ampla, promovendo o autoconhecimento e o autocuidado (BNCC, 2018).

Outro aspecto importante é a reflexão sobre o uso dos espaços públicos e privados que os/as estudantes frequentam, considerando como esses ambientes podem ser utilizados para a prática de atividades corporais, inclusive aquelas aprendidas no contexto escolar. Esse exercício de reflexão visa estimular a participação ativa dos alunos e alunas e a cidadania ativa, à medida que os/as jovens reconhecem seu papel na ocupação e transformação dos espaços comunitários a partir das práticas corporais (BNCC, 2018).

Além de promover o entretenimento e a socialização, esse conjunto de experiências favorece o diálogo com outras áreas do conhecimento, ampliando a compreensão dos/as estudantes sobre os fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais. Com isso, a EF no Ensino Médio contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar, transformar e sustentar suas escolhas de maneira ética, consciente e comprometida com os direitos humanos e os valores democráticos (BNCC, 2018).

A Educação Física desempenha um papel significativo no enriquecimento da experiência escolar de crianças, jovens e adultos na educação básica, ao proporcionar o acesso a um amplo e diversificado universo cultural. Esse universo abrange saberes corporais e experiências marcadas por dimensões estéticas, emocionais e lúdicas, que vão além da racionalidade predominante nos saberes científicos, frequentemente adotada como base nas práticas pedagógicas escolares. Uma das grandes potencialidades da EF reside justamente na possibilidade de experimentar e analisar formas de expressão que não se limitam a essa lógica racional, permitindo que os/as estudantes se relacionem com o conhecimento de maneira mais sensível, plural e integradora (BNCC, 2018).

Mais do que simplesmente vivenciar atividades corporais, a proposta da EF é possibilitar experiências significativas, capazes de ampliar a autonomia dos/as alunos/as e de prepará-los/as para a participação ativa em contextos relacionados ao lazer, ao

cuidado com a saúde e à convivência social. Nesse sentido, a área contribui de forma decisiva para a formação integral dos sujeitos, promovendo o diálogo entre corpo, cultura e sociedade (BNCC, 2018).

Apesar das potencialidades atribuídas à EF pela BNCC, que reconhece a área como um campo de experiências múltiplas, as entrevistas realizadas com os/as estudantes do Ensino Fundamental e Médio revelaram uma realidade bastante restrita em relação à diversidade de conteúdos. Os relatos apontam que as aulas têm se limitado, predominantemente, aos esportes tradicionais, como futebol, basquete e vôlei, o que evidencia uma redução das experiências corporais no ambiente escolar. Assim sendo, diante dessa ampliação proposta pela BNCC, observamos, pelas entrevistas realizadas, a manutenção da Educação Física escolar com enfoque no esporte. Compreendemos o contexto desafiador do sistema educacional público brasileiro, bem como a desvalorização do trabalho docente, principalmente no Ensino Médio, com a redução da carga horária das aulas de EF, entretanto, não conseguimos notar intenções de mudança de propostas na fala dos/as estudantes.

Nessa perspectiva, Alves (2014) aponta que grande parte dos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física está concentrada em diferentes tipos de bolas, utilizadas principalmente no ensino das quatro modalidades coletivas mais recorrentes: handebol, basquete, futsal e voleibol. Segundo Silva (2020), essa prática limita experiências com outras formas de esporte, uma vez que a escolha dos conteúdos pode influenciar diretamente a motivação ou desmotivação dos/as alunos/as. Nesse sentido, Silva, (2022) enfatiza a importância de adotar estratégias que promovam uma maior diversidade de conteúdos nas aulas, favorecendo o engajamento e a participação ativa dos estudantes, podendo ampliar para outras temáticas previstas na BNCC com potencial inclusivo, como o caso da ginástica, da dança, das práticas de aventura, entre outros.

Além disso, Costa (2023) observou que, após a introdução dos esportes alternativos nas aulas, a maioria dos/as alunos/as demonstrou maior entusiasmo. O autor destaca que essa resposta positiva evidencia o potencial da pluralidade de atividades, além dos esportes tradicionais, para promover um engajamento mais efetivo dos/as estudantes. De forma semelhante, Silva (2022) afirma que os esportes alternativos estão relacionados à motivação dos/as alunos/as e ao seu comportamento nas aulas. Segundo o autor, ao serem expostos a práticas novas e atrativas, com as quais ainda não tinham tido contato,

há um aumento significativo na curiosidade e participação dos/as discentes. Matos (2020) também aponta que, após a vivência com algumas dessas modalidades, foi possível notar um maior envolvimento dos/as alunos/as, impulsionado pelo interesse despertado pelas novas experiências.

Os esportes alternativos surgem como uma oportunidade de ressignificar o cenário esportivo no contexto escolar, desafiando a lógica tradicional que prioriza exclusivamente as modalidades mais populares, como futsal, futebol, handebol, voleibol e basquete. Nesse sentido, torna-se essencial divulgar e aprofundar o conhecimento sobre o que são os esportes alternativos e de que forma sua inclusão nas aulas pode potencializar o interesse e a participação dos/as estudantes. Em síntese, promover o debate sobre essas práticas e suas múltiplas possibilidades contribui para a construção de novas experiências tanto para docentes quanto para discentes, mostrando que obstáculos como a escassez de materiais, limitações de infraestrutura ou lacunas na gestão não são barreiras intransponíveis para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem ricos e significativos (Silva, 2024).

Embora a maioria dos/as estudantes tenha destacado em suas entrevistas a predominância dos esportes coletivos tradicionais, também surgiram relatos que apontam para outras vivências corporais, ainda que de forma pontual. Um exemplo disso é a experiência compartilhada pela estudante Ana, que mencionou atividades relacionadas à dança em suas aulas.

A estudante Ana relata a sua experiência com as aulas de dança na Educação Física Escolar. Ana destacou que pratica dança e que durante as aulas, a professora coloca uma caixa de som para que os/as alunos/as dançam, e em alguns momentos ensina passos específicos, como os da quadrilha, especialmente em períodos festivos, como a festa junina. Apesar de ainda não ter aprendido outras coreografias na aula, Ana demonstrou empolgação ao afirmar que gostou de participar da dança. Ela ressaltou que gostou da experiência e que todos/as os/as colegas participaram da dança juntos/as.

Ana - *“Por causa da dança, eu faço dança também.” - “Nós põe a caixinha de som e fica lá dançando.” - “Ela [a professora] ensinou a quadrilha.” - “Foi no dia da festa junina, dançou. Não lembro o que que a gente dançou, só sei que a gente dançou uma quadrilha na meia louca.” - “Todo mundo dançou junto.”*

As falas de Ana, embora revelem entusiasmo e envolvimento com a dança nas aulas de Educação Física, também permitem identificar aspectos que merecem reflexão crítica sobre a condução pedagógica dessas atividades. O uso da caixa de som para que os/as alunos/as “fiquem lá dançando” sugere uma proposta de aula com pouca intencionalidade pedagógica, marcada por uma lógica voltada para uma “aula livre” do que orientada. A ausência de planejamento e mediação sistemática por parte da professora pode indicar que a dança, enquanto conteúdo previsto na BNCC, não está sendo trabalhada de forma estruturada, com objetivos claros e estratégias didáticas coerentes com o desenvolvimento corporal, cultural e expressivo dos/as estudantes.

Além disso, o fato de Ana mencionar que aprendeu apenas passos da quadrilha, em um contexto festivo específico, como a festa junina, reforça a ideia de que a dança tem sido abordada de maneira pontual e limitada às celebrações escolares, e não como um conteúdo contínuo e explorado em sua pluralidade de estilos, ritmos e sentidos. Essa abordagem restrita, centrada em datas comemorativas, acaba por esvaziar o potencial educativo e formativo da dança na Educação Física Escolar, reduzindo-a a um momento recreativo e que pode, inclusive, perpetuar estigmas e preconceitos, caso a dança típica não seja bem contextualizada. Dessa forma, a ação docente observada no relato de Ana não corresponde à concepção ampliada de dança como linguagem corporal e expressão cultural, tal como propõe a própria BNCC ao incluir essa prática como parte essencial da formação integral dos/as estudantes.

A BNCC (2018), ao abordar o ensino da dança no Ensino Fundamental II, propõe uma abordagem que visa não apenas a fruição e a exploração de diferentes manifestações dançantes, mas também o reconhecimento dessas expressões como patrimônio cultural e meio legítimo de expressão corporal. Além disso, enfatiza a importância da experimentação e recriação de danças, com a consideração de seus elementos constitutivos e dos contextos culturais de origem. Por fim, a BNCC incentiva a criação de composições de dança, estimulando os/as estudantes a integrarem elementos técnicos e expressivos dos diferentes estilos e contextos, o que favorece o desenvolvimento de uma postura criativa e reflexiva frente à linguagem corporal.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o relato de Ana revela uma prática pouco sistematizada e com frágil intencionalidade pedagógica, ele também aponta para a presença de elementos culturais significativos no contexto escolar, como a festa junina.

Ainda que a quadrilha tenha sido trabalhada de maneira pontual, sua inclusão nas aulas de Educação Física pode ser compreendida como uma abertura, ainda que limitada, para o diálogo com as manifestações da cultura popular. É justamente nesse ponto que é possível refletir sobre como essas expressões culturais podem ser incorporadas ao currículo de maneira crítica e significativa.

A Festa Junina, é uma tradicional manifestação popular presente em diversas regiões do Brasil, constitui-se como um importante elemento do patrimônio cultural nacional. Segundo Nascimento (2021), o festejo junino, representa uma rica síntese de memórias, crenças, costumes e práticas sociais que atravessam gerações, reafirmando a identidade cultural dos sujeitos que dele participam.

Nesse sentido, a abordagem do festejo junino nas escolas pode contribuir significativamente para a formação cidadã dos/as estudantes, à medida que promove o reconhecimento das manifestações culturais locais, regionais e nacionais, ampliando os horizontes de compreensão e pertencimento sociocultural. Ao reconhecer a importância de eventos como a festa junina, a escola tem a oportunidade de superar abordagens superficiais e instrumentalizadas, assumindo seu papel na construção de práticas educativas que reconhecem e promovem a pluralidade cultural, como apontam as reflexões de Nascimento (2021).

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a dança se destaca como um recurso pedagógico na EFE quando utilizada para ir além das limitações motoras, sensoriais, cognitivas, emocionais e culturais, proporcionando uma experiência única de expressão corporal. Uma abordagem inclusiva exige que os/as educadores adaptem a dança, incorporando diferentes estilos e ritmos para reconhecer tanto as limitações quanto às potencialidades dos estudantes (Lopes, 2025). De maneira semelhante, Perez e Araújo (2021) apontam que o desenvolvimento de planos de aula de dança voltados para estudantes com deficiência pode favorecer a construção da consciência corporal por meio do reconhecimento da própria identidade, promovendo a autonomia nos movimentos e contribuindo para a saúde física.

Para que a dança seja inclusiva na EF, o/a professor/a deve promover um ambiente que contemple os diferentes movimentos, livre de discriminação. Além disso, é preciso criar um espaço seguro e acolhedor que permita que cada estudante se expresse livremente, garantindo que suas especificidades sejam valorizadas (Lopes, 2025). Ao ressaltar o reconhecimento da empatia e do acolhimento, a dança possibilita aos/as

alunos/as, especialmente àqueles/as com limitações motoras, sensoriais ou cognitivas, a expressão de suas singularidades. Esse processo amplia o repertório comunicativo e proporciona experiências diversificadas, pois a dança oferece um canal de expressão que reconhece o corpo como um meio potente de interação e socialização (Lopes, 2025).

Assim como na dança, podemos observar o potencial inclusivo de outros temas da Educação Física, como a ginástica, capoeira ou as práticas de aventura, por exemplo, que podem se voltar mais às potencialidades das pessoas e flexibilizar regras e movimentos que os esportes convencionais.

Além da dança, diversos outros temas da Educação Física apresentam um forte potencial inclusivo quando desenvolvidos com intencionalidade pedagógica, sensibilidade à diferença e compromisso com a participação de todos/as os/as estudantes. Um exemplo são as brincadeiras e os jogos que permitem adaptações acessíveis a diferentes habilidades, promovendo a inclusão entre os/as alunos/as nas aulas de EFE (Marin e Souto, 2021).

As lutas também se destacam como um conteúdo relevante para as aulas de Educação Física. Práticas como a capoeira, quando integradas ao contexto escolar, podem atuar como potentes ferramentas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Além de seus benefícios físicos, a capoeira também favorece reflexões sobre identidade cultural, memória histórica e inclusão social (Silva, 2025). A inclusão de esportes adaptados no ambiente escolar representa uma estratégia para a construção de uma Educação Física mais inclusiva. Por meio da vivência dessas modalidades, os/as estudantes têm a oportunidade de ampliar sua percepção sobre as diferentes formas de prática esportiva. Essa experiência também favorece a melhoria na interação entre alunos/as com e sem deficiência (Vicente da Silva et al., 2021).

Dessa forma, ao ampliar o repertório de práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar, indo além dos esportes tradicionais e incorporando atividades como danças, lutas, jogos populares, esportes adaptados e expressões corporais diversas, abre-se um caminho potente para a construção de experiências mais significativas, democráticas e inclusivas. Essa ampliação pode favorecer o reconhecimento das culturas locais e das múltiplas formas de participação no espaço escolar. Alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, essa abordagem permite que a Educação Física contribua ativamente para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, promovendo a cidadania, a equidade e o pertencimento dos/as alunos/as.

Após refletirmos sobre as lembranças dos/as estudantes acerca dos conteúdos vivenciados nas aulas de Educação Física escolar, é possível perceber como as experiências práticas impactam a memória e a participação dos/as estudantes. No entanto, para que esses momentos de vivência sejam efetivos no processo de aprendizagem, é igualmente importante considerar a dimensão teórica da disciplina. Assim, a forma como as aulas teóricas de Educação Física são conduzidas, desempenham um papel crucial na construção de um conhecimento mais aprofundado sobre as práticas corporais e suas implicações sociais, culturais e históricas. Essa transição entre a vivência prática e o entendimento teórico configura-se como um aspecto essencial para a formação integral dos/as estudantes na área.

Durante as entrevistas, ao questionar os/as estudantes sobre como as aulas teóricas de EFE são desenvolvidas, os/as alunos/as mencionaram que o/a professor/a escreve textos na lousa.

Júnior - *“Só texto, na sala de aula só passa texto. Não acontece nada, só texto. Ele só escreve na lousa.”*

Guilherme - *“Ele passa umas perguntas pra gente fazer né? Aí a gente tem que copiar. Às vezes a gente tem que copiar e responder, aí ele libera pra gente ir na quadra no outro dia.”*

Rita - *“Texto e perguntas e trabalho.”*

Augusto - *“Não, ele só escreve no quadro.”*

Dora - *“Assim, né, no primeiro tempo, tipo assim, se ele for passar alguma coisa, ele só passa no quadro as coisas no primeiro tempo. No segundo tempo, é mais provável que a gente vá para a quadra.”*

Além disso, as falas dos/as estudantes evidenciam uma ausência de intencionalidade pedagógica nas metodologias adotadas pelos/as professores/as. A recorrência de atividades centradas apenas na cópia e na escrita, sem contextualização, discussão ou construção coletiva do conhecimento, sugere uma prática esvaziada de propósito educativo claro. Essa forma de conduzir as aulas indica que os conteúdos podem estar sendo trabalhados de maneira mecânica, sem conexões com a realidade dos/as alunos/as, seus interesses ou vivências. A falta de mediação crítica por parte do/a docente pode comprometer o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Tal cenário

aponta para a necessidade de repensar a prática docente, buscando metodologias mais participativas, dialógicas e intencionais, que promovam aprendizagens com sentido.

Ao analisar as experiências dos/as alunos/as nas aulas teóricas, foi possível identificar percepções sobre a forma como os conteúdos são abordados, evidenciando desafios e aspectos relacionados ao processo de aprendizagem. No entanto, a Educação Física não se restringe à dimensão teórica. Por isso, é importante compreender como esses/as estudantes vivenciam as práticas corporais propostas durante as aulas. A seguir, serão apresentadas as análises que abordam as experiências dos/as entrevistados/as no contexto das atividades práticas.

Iniciamos a partir da fala do estudante Júnior que menciona não gostar de basquete porque não tinha conhecimentos sobre as regras da modalidade esportiva. Em contrapartida, a participação de Augusto é limitada ao jogar basquete, sendo realizada apenas com o professor, e não com os/as colegas. A situação de ambos pode ser pensada como a falta de explicação e orientação torna algumas atividades pouco atraentes para eles.

Júnior - *“Porque eu não sabia como era as regras.” - “Ninguém ajudou nada, regra nenhuma.” - “Não, não entendo nada das regras, nenhuma regra.”*

Augusto - *“Eu jogo com o professor [basquete].”*

Outra possibilidade a ser considerada é de os/as estudantes terem um conhecimento limitado sobre as regras desse esporte de invasão, pois são muitas, o que pode ser um fator da não participação nas aulas. Isso pode ocorrer porque o basquete é uma modalidade esportiva que exige o domínio de muitas regras, tornando-se complexo para quem não tem familiaridade com a prática. Nesse contexto, se o/a professor/a não adota estratégias de adaptação para promover a inclusão dos estudantes, será difícil compreender e aplicar essas regras, o que pode dificultar ainda mais o processo de inclusão e sua participação ativa nas aulas de Educação Física.

A situação vivenciada pelos dois estudantes evidencia um desafio que vai além do entendimento das regras do basquete. A falta de explicação e orientação adequada pode ser interpretada dentro de um cenário mais amplo, no qual algumas barreiras influenciam o processo de inclusão em atividades físicas. A ausência de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades individuais dos/as estudantes reflete não apenas na

difficuldade de aprendizagem da modalidade esportiva, mas também na limitação das interações e na sensação de pertencimento dentro do ambiente escolar

Portanto, compreender e enfrentar os desafios apresentados requer uma abordagem pedagógica que vá além da simples transmissão de conteúdos esportivos, promovendo um ensino que reconheça as diferenças, incentive a participação de todos/as e fortaleça o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Em uma perspectiva mais ampla, apontamos as preferências individuais de outros estudantes, como no caso de Júnior, a entrevista revelou poucas preferências específicas por atividades na EF, embora ele demonstre algum interesse por esporte adaptado que ele pratica no contraturno. Júnior participa do atletismo adaptado, e verbalizou que gosta dessa atividade. Isso pode indicar que ele poderia se beneficiar de um ambiente inclusivo e adaptado nas aulas de EF regulares. Essa resposta pode nos revelar que nas práticas esportivas da EF regular, o estudante não tem vivenciado elementos que oportunizem sua participação e/ou gosto pelas atividades, intensificando a sensação de isolamento.

Júnior - *“Ah! À tarde sim. Sim, eu faço, como que é mesmo? Eu faço 50 atletismo. Eu jogo pelota e faço cinquenta quilômetros, cinquenta eu não entendi nada.” - “Atletismo de correr. - A tarde sim. [contraturno]” - “Sim, eu gosto. [paradesporto do contra turno]”*.

A sua falta de interesse por atividades tradicionais na EFE e a preferência por esportes adaptados podem evidenciar como as práticas culturais da escola, incluindo os métodos de ensino e as escolhas de atividades, podem marginalizar alunos/as com especificidades, como a dele. Vale ressaltar, que Junior é uma pessoa com transtorno do espectro autista, o que pode interferir, por si só, na interação social, demandando maior proximidade e atuação docente para o estímulo à interação (Miyashiro e Salerno, 2021).

Júnior, traz pontos interessantes, pois quando reflete sobre a aula de EF expressa que *“esporte não é o meu forte”*, entretanto, quando faz menção ao projeto esportivo que frequenta no contraturno diz que gosta de correr e que faz atletismo. Vale ressaltar que o atletismo por ser um esporte individual, diferentemente de modalidades coletivas como o vôlei ou o basquete, pode favorecer certas demandas específicas do TEA, funcionando também como um ponto de partida para o desenvolvimento da interação social.

Júnior - *“É, esporte não é o meu forte. Não é o meu forte fazer esporte.”*

Nessa perspectiva, a relação ambígua de Júnior com o esporte, evidencia como a escola pode restringir ou ampliar as possibilidades de expressão corporal, dependendo das práticas pedagógicas adotadas. Se, por um lado, ele não se reconhece nas atividades convencionais da EF, por outro, demonstra prazer e pertencimento ao praticar atletismo no contraturno, o que sugere que o reconhecimento de diferentes manifestações corporais pode ser um caminho para ressignificar sua experiência na disciplina.

Júnior - *“É, esporte não é o meu forte. Não é o meu forte fazer esporte.” - “Eu sou muito ruim de jogar bola, eu não sei jogar futebol.” - “Eu não sei jogar basquete.” - “Ah! À tarde sim. Sim, eu faço, como que é mesmo? Eu faço 50 atletismo. Eu jogo pelota e faço cinquenta quilômetros, cinquenta eu não entendi nada.” - “Sim, eu gosto [atletismo].”*

Essa questão da expressão corporal e do pertencimento também se manifesta na experiência de outros estudantes, como Augusto. Enquanto Júnior encontra no atletismo uma forma de conexão com o movimento, Augusto demonstra interesse pelo karatê, desejando incluir essa prática nas aulas de Educação Física.

Augusto - *“Ele [professor] não faz aula de karatê.” - “Karatê, flecha no arco.” [manifestação de seu desejo].”*

No entanto, a falta de abertura para atender às suas preferências reflete um cenário em que as escolhas pedagógicas nem sempre dialogam com os interesses dos alunos. Essa discrepância entre as atividades planejadas e os desejos individuais pode impactar o engajamento e a satisfação com a disciplina, como também se observa em seu interesse pelo arco e flecha, outra modalidade que não teve espaço em seu ambiente escolar. Nesse caso, compreendemos que pode existir uma conversa entre o/a professor/a de Educação Física com suas turmas para algumas escolhas conjuntas para o ano letivo, sendo que os

temas poderão ser debatidos e, em certa medida, definidos de forma coletiva. Tal fato, entretanto, não garante que todas as preferências sejam atendidas, ainda mais com a quantidade de possibilidades que a Educação Física abarca dentro das experiências com o movimento em cada forma de expressão nos mais diversos temas da área.

Quando questionado se o professor realiza atividades de acordo com seus pedidos, Augusto responde que isso ocorre apenas algumas vezes: *“Não, só às vezes”*. Essa falta de personalização nas atividades pode indicar que o planejamento das aulas de EF poderia ser mais diversificado e inclusivo, envolvendo algumas preferências de alunos/as com deficiência de forma mais direta e adaptando as propostas para melhor incluí-los/las. Reconhece-se que, na prática pedagógica da Educação Física, nem sempre é possível realizar adaptações imediatas ou plenamente eficazes para todos/as os/as estudantes com deficiência, seja por limitações estruturais, falta de recursos ou pela complexidade das especificidades individuais.

No entanto, essa constatação não invalida a premissa de que as atividades devem ser adaptadas sempre que necessário, como condição fundamental para garantir a participação e o aprendizado dos/as alunos/as com deficiência, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação inclusiva.

Nesse sentido, Neves e Salerno (2023) ressaltam que o planejamento de aulas representa a etapa inicial do processo de inclusão no contexto escolar, especificamente na sala de aula. É por meio da elaboração de perspectivas que, após serem pensadas e discutidas em diferentes dimensões, são sistematizadas conforme as demandas do ambiente educacional, possibilitando a inserção e adaptação do conteúdo de forma a considerar as especificidades dos/as alunos/as, proporcionando uma abordagem que atende às suas singularidades.

Augusto ainda descreve algumas atividades propostas pelo professor, como o uso do bambolê e exercícios de correr ao redor de cones. Contudo, sua descrição das aulas e da interação pedagógica mostra que ele é, em grande parte, passivo em relação às atividades propostas.

Augusto - *“A ele [professor], pega o bambolê joga no chão e depois a gente tem que fazer assim [pular dentro do bambolê] - “É pra mim passar o bambolê pra alguém”. - “É o correr em volta do cone com o bambolê.”*

A entrevista com Augusto revela como suas experiências nas aulas de Educação Física são influenciadas por fatores como a estrutura das atividades e a percepção de sucesso ou fracasso nelas. Seu entusiasmo pelo futebol difere da sua insatisfação em relação à atividade com o bambolê, demonstrando que a forma como as práticas são organizadas e avaliadas pode impactar sua motivação e envolvimento.

Augusto - *“O que eu mais gostei foi do futebol.”*

A principal razão para a rejeição ao bambolê parece estar relacionada à exigência de precisão no movimento e ao erro que ele cometeu ao tentar realizar a tarefa. A ênfase no acerto pode ter gerado um sentimento de frustração, levando-o a não gostar da atividade. Isso sugere a necessidade de propostas pedagógicas que considerem estratégias que tornem o erro parte do processo de aprendizagem, sem que ele se torne um fator de exclusão ou desmotivação. Assim, um ambiente mais flexível e encorajador poderia favorecer o engajamento de Augusto e de outros/as estudantes em diferentes práticas corporais.

Augusto - *“Do bambolê [atividade que não gostou]” - “Porque não pode errar o buraco do bambolê.” - “Errei.”*

Quanto a Guilherme, que apresenta baixa visão, sua entrevista evidencia como as preferências individuais e as características pessoais influenciam sua participação nas aulas de EF. Ele demonstra entusiasmo por atividades que envolvem desafios e dinâmicas diferenciadas, como a brincadeira das linhas da quadra, que ele considera divertida e estimulante. Além disso, menciona uma variedade de esportes que aprecia, como vôlei, basquete e handebol, indicando que sua motivação está ligada à diversidade de práticas propostas na disciplina.

Guilherme - *“Ah, eu acho que foi a da linha, porque nessa era bem divertido e era bem difícil pegar as pessoas, então foi uma brincadeira bem legal.” - “Eu não sou uma pessoa muito que gostava de futebol mesmo.” - Às vezes sim. Tipo assim, uns 40% das vezes eu diria. [sua participação no futebol].” - “Porque eu não gosto e por causa do meu problema de visão um pouco, que atrapalha, né?” - “Olha, vôlei, basquete, se não me engano*

handball, teve médico e assassino, se não me engano, e teve um que era pega-pega, só que era somente em cima das linhas da quadra. Só aquelas linhas brancas, não podia sair delas”.

Por outro lado, Guilherme revela menor interesse pelo futebol, justificando sua baixa participação nas dificuldades relacionadas à sua condição de deficiência. Essa resposta sugere que certas modalidades podem representar barreiras para alguns/algumas alunos/as quando não há adaptações ou alternativas que possibilitem uma participação mais confortável e inclusiva. Sua experiência reforça a importância de considerar as especificidades dos/as estudantes no planejamento das aulas, garantindo que todos/as possam se envolver ativamente e encontrar significado nas práticas corporais propostas, sendo que ele não mencionou o futebol de cegos ou o uso de uma bola com guizo para a aula, elementos que poderiam fazer com que o interesse reaparecesse.

O fato de ele preferir atividades que considera difíceis pode indicar uma valorização de desafios que são percebidos como mais complexos ou menos convencionais dentro da Educação Física Escolar. Assim, a análise das preferências de Guilherme pode ser vista como um exemplo de como as práticas culturais dentro da escola não só influenciam, mas também são moldadas pelas experiências individuais dos/as alunos/as.

A análise das entrevistas revela como as experiências dos/as estudantes com deficiência nas aulas de EFE podem estar conectadas às práticas pedagógicas e culturais predominantes na escola. Embora tenham surgido preferências individuais e sugestões de atividades alternativas, como o atletismo e o karatê, as aulas parecem ainda ser marcadas pela reprodução de práticas esportivas tradicionais e pela ausência de estratégias inclusivas. Isso reflete as limitações no planejamento pedagógico e na adaptação das atividades às especificidades dos/as alunos/as.

A relação percebida pelos/pelas discentes diante dos temas de EFE, perpassaram, em sua maioria, por modalidades esportivas, mantendo a presença quase exclusiva ao futebol, voleibol e basquetebol. A dança aparece ligada à festa junina, sem caminhar diante das possibilidades e potencialidades que tal tema oferece para uma abordagem inclusiva, assim como a ausência de outros conteúdos com igual potencial inclusivo, como a ginástica e a lutas, por exemplo.

Os relatos destacam como as práticas pedagógicas podem produzir desigualdades e até mesmo reforçar formas sutis de exclusão, especialmente quando a interação social

e a personalização das propostas são negligenciadas. Esses evidenciam a necessidade de compensar a dinâmica da Educação Física Escolar, incluindo uma maior valorização das preferências dos/as estudantes e a criação de um ambiente que promova a colaboração, o diálogo e o reconhecimento das diferenças.

Tomita (2024), buscou identificar em sua pesquisa o panorama da utilização das modalidades esportivas não tradicionais nas aulas de Educação Física escolar e constatou que a maioria dos/as professores/as possui mais de 10 anos de experiência em EFE e todos/as atuam com modalidades esportivas tradicionais, enquanto apenas três professores/as trabalham com uma modalidade não tradicional, cada um/a.

A partir das entrevistas realizadas e corroborando com a literatura, evidenciou-se que as aulas de EF ainda são predominantemente voltadas para práticas esportivas tradicionais. Essa prevalência não ocorre apenas pela presença concreta dessas modalidades nas aulas, mas também pela perpetuação dessa escolha pelos/as professores/as, que parecem considerá-la como o padrão esperado no cotidiano escolar. A inserção de esportes não tradicionais permanece esparsa e sem critérios claros, refletindo uma falta de planejamento e investimento adequado para diversificação das práticas (Tomita, 2024).

Além disso, as condições materiais e estruturais das escolas se mostram como barreiras significativas para a implementação de modalidades alternativas, reforçando a manutenção do ensino baseado em esportes tradicionais. Mesmo quando há professores interessados em diversificar suas aulas, o tempo reduzido e a limitação de recursos dificultam o desenvolvimento efetivo dessas modalidades, limitando seu impacto na experiência dos estudantes (Tomita, 2024).

Essa situação revela não apenas um desafio estrutural, mas também uma dimensão cultural dentro da EFE, em que a ausência de modalidades não tradicionais não é vista como um problema a ser resolvido, mas como uma prática comum. Essa percepção aponta para a necessidade de repensar tanto a formação dos/as professores/as quanto às políticas escolares, para que a variedade esportiva seja efetivamente incorporada, promovendo uma EF mais inclusiva, plural e alinhada às múltiplas realidades dos/as alunos/as (Tomita, 2024).

Seguindo na mesma perspectiva, Silva (2024), apresentou uma pesquisa sobre os principais aspectos relacionados à inserção de esportes alternativos na EFE. Ao analisar a trajetória da disciplina no contexto escolar, observou uma forte predominância de

conteúdos tradicionalistas, especialmente centrados em modalidades esportivas convencionais. Esse foco limitado contribui para a escassa presença de práticas esportivas diversas no currículo, reduzindo as oportunidades dos/as estudantes de vivenciarem experiências mais amplas e significativas com diferentes tipos de esportes. Como consequência, a participação dos/as discentes inclinou-se a diminuir entre aqueles que não se identificam com as modalidades tradicionalmente oferecidas.

Os esportes alternativos revelaram-se como uma proposta potente para a reinvenção do ensino de EFE, desafiando o modelo tradicional que prioriza apenas modalidades esportivas amplamente conhecidas, como futebol, futsal, handebol, voleibol e basquete. Sua introdução no contexto escolar demonstrou capacidade de ampliar o engajamento dos/as estudantes, promovendo maior participação nas aulas e possibilitando novas formas de identificação com a prática esportiva (Silva, 2024).

A pesquisa evidenciou que a presença dos esportes alternativos nas aulas contribui significativamente para despertar o interesse dos/as alunos/as, o que reforça a importância de os/as professores/as incorporarem esses conteúdos em suas práticas pedagógicas. Ao diversificar o repertório esportivo apresentado aos/as estudantes, ampliou-se a chance de descoberta de talentos e o fortalecimento de vínculos com o movimento corporal e a cultura esportiva (Silva, 2024).

Além disso, o estudo mostrou que a inserção dos esportes alternativos demanda abordagens pedagógicas alinhadas com metodologias inclusivas e criativas, que favoreçam a aprendizagem mesmo diante de desafios estruturais. Assim, destacou-se a necessidade de novos estudos sobre estratégias de ensino eficazes, especialmente no que diz respeito à formação inicial dos/as professores/as de Educação Física, para que estejam preparados a explorar e valorizar o potencial transformador desses esportes no ambiente escolar (Silva, 2024).

Diante desse cenário, o professor de Educação Física está diante do desafio de exercer um esforço pedagógico ainda maior para romper com essa estrutura. Trabalhar com metodologias que envolvam danças, lutas, jogos populares ou práticas corporais contemporâneas exige não apenas criatividade e planejamento, mas também uma constante reinvenção frente às limitações impostas pelo espaço físico. A barreira ambiental, portanto, não está apenas na ausência de materiais ou equipamentos adequados.

Além da barreira ambiental, há também uma barreira de ordem cultural que atravessa a prática docente. A hegemonia dos esportes tradicionais na cultura brasileira molda o imaginário coletivo sobre o que é a Educação Física. Para muitos estudantes, familiares e até mesmo profissionais da escola, a disciplina está automaticamente associada a esportes competitivos e de alto rendimento. Quando o professor propõe atividades que rompem com esse padrão, como rodas de capoeira, expressões corporais, jogos de origem indígena ou africana, ele enfrenta o desafio de desconstruir concepções enraizadas que podem limitar a compreensão do que pode ser explorado no âmbito da cultura corporal de movimento.

Romper com esse cenário exige um trabalho pedagógico comprometido com a reflexão crítica e com a ampliação das possibilidades de vivência corporal dos/as estudantes. O professor precisa rever sentidos, criar espaços de escuta e diálogo, e gradualmente apresentar outras formas de compreender o corpo em movimento. É nesse processo que a Educação Física pode, de fato, contribuir para uma formação mais plural, inclusiva e inclinada às diferenças, ultrapassando os limites impostos tanto pelas estruturas físicas quanto pelas concepções culturais.

4.2 Pontes de Mediação: Interações com Professores/as na Educação Física

Neste momento, direcionaremos nossa análise das entrevistas para a categoria que surge a partir da interação dos/as entrevistados/as com seus/suas professores/as de EF e com seus/as respectivos/as professores/as de apoio pedagógico. A análise buscou identificar como os/as estudantes percebem a prática por parte desses/as profissionais.

Essa proposta de análise ganha notoriedade ao observarmos os relatos de Júnior e Guilherme, que evidenciam uma prática docente condicionada a critérios de disciplina e rendimento nas atividades teóricas. Segundo esses entrevistados, o professor de Educação Física só conduz a turma para a quadra quando os/as estudantes atendem a determinadas exigências comportamentais.

Júnior - *“Ele fala assim: Que só vai levar a gente na quadra se todo mundo ficar em silêncio. E todo mundo fica em silêncio na sala.”*

Guilherme - *“Ele passa umas perguntas pra gente fazer né? Aí*

a gente tem que copiar. Às vezes a gente tem que copiar e responder, aí ele libera pra gente ir na quadra no outro dia. Se todo mundo não tiver feito, a gente tem que esperar aquela uma pessoa terminar pra gente ir. Ou então ele passa num dia, aí no outro dia a gente vai pra quadra, e depois a gente entrega a resposta.”

Esses relatos revelam uma prática pedagógica baseada na lógica de recompensa, em que o acesso à quadra é condicionado ao cumprimento de regras relacionadas ao comportamento e à realização de tarefas escritas. Tal postura pode ser vista como uma estratégia de controle disciplinar que prioriza a ordem e o rendimento acadêmico tradicional em prejuízo da vivência corporal e lúdica. Isso pode reduzir o potencial inclusivo da Educação Física ao torná-la acessível apenas a quem se adapta a esses critérios.

Salienta-se que entre os/as estudantes entrevistados/as na pesquisa, apenas João não conta com o acompanhamento de um/a professor/a de apoio. Essa situação ocorre em razão de sua condição de baixa visão.

João - *“Não, não tenho um professor de apoio.”*

Em alguns casos, a interação dos/as alunos/as entrevistados/as com seus/suas professores/as de apoio demonstrou ser limitada. No que diz respeito a Júnior, Dora e Augusto, o/a professor/a de apoio não os acompanha até a quadra para a realização das atividades práticas.

Júnior - *“Sim, o professor [de apoio] Cláudio, sim. Quando eu vou na quadra, eu acho que o Cláudio não vai, porque ele tem que fazer planejamento.”*

Augusto - *“Na quadra não.”*

Dora - *“É, tipo, tem vezes que ela precisa sair, sei lá, se ela quiser descansar, se ela quiser ir no banheiro, se ela quiser tomar água, aí ela me deixa sozinha. É tipo assim, a maioria das vezes na Educação Física ela vai pra um lugar lá no pátio, e aí eu vou*

lá pra quadra, a não ser que realmente precise de algum exercício físico pra gente fazer junto. Se não tiver, se for aula livre, ela me deixa sozinha.”

Os relatos evidenciam limitações na atuação do/a professor/a de apoio no contexto das aulas de Educação Física, marcadas por algumas ausências em relação às demandas específicas dos/as estudantes. Apesar disso, observa-se a importância do desenvolvimento de uma ação colaborativa em sala de aula, que envolva a atuação conjunta entre o/a profissional de apoio, e o/a professor/a de EF e o/a próprio/a estudante, como estratégia fundamental para a promoção de uma educação inclusiva.

O professor de apoio é um profissional da educação que atua em parceria com o/a professor/a regente da turma e com os demais docentes que lecionam diferentes disciplinas. Seu papel é colaborar no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no acompanhamento de alunos/as com deficiência, buscando adaptar e mediar as propostas pedagógicas conforme as necessidades desses estudantes (Mendonça, 2019).

A presença desse profissional faz diferença quando há uma atuação conjunta e integrada com o/a professor/a regente, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos conteúdos pelos/as alunos/as com deficiência. O/a professor/a de apoio atua como um elo entre o/a docente responsável pela aula e o/a aluno/a assistido/a, ajudando a tornar o conteúdo mais acessível e favorecendo a participação ativa do/a estudante nas atividades escolares. Dessa forma, sua atuação pode contribuir diretamente para a permanência do/a aluno/a com deficiência na sala de aula regular, fortalecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver juntos/as (Mendonça, 2019).

O/a professor/a de apoio exerce um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, contribuindo diretamente para a adaptação das práticas pedagógicas de modo a garantir a participação ativa de todos/as os/as estudantes. Mais do que fornecer um suporte pontual, sua atuação envolve uma colaboração contínua com o/a professor regente, assumindo, em conjunto, a responsabilidade pela construção de um ambiente educacional inclusivo e acessível (Dantas, Junior e Diniz, 2023).

Nesse sentido, ausência de uma mediação colaborativa entre o/a professor/a de apoio e o/a professor/a de Educação Física pode comprometer de maneira significativa a experiência escolar de estudantes com deficiência. Esse impacto se torna evidente nos

relatos anteriores de Júnior (aluno com TEA) e Dora (aluna cadeirante), que afirmam não contar com a presença de seus professores de apoio durante as aulas na quadra. Tal ausência pode fragilizar as possibilidades de participação desses estudantes nas atividades propostas, evidenciando uma lacuna na efetivação do processo inclusivo.

No entanto, salienta-se que a responsabilidade pela promoção da inclusão não recai unicamente sobre o professor de apoio pedagógico. A atuação sensível e comprometida do/a professor/a de Educação Física também é essencial para garantir que os/as alunos/as se sintam acolhidos/as e efetivamente participem das atividades propostas. É nesse contexto que emergem relatos como o de Júnior, que apontam não apenas a ausência do professor de apoio, mas também a falta de mediação pedagógica por parte do próprio docente da disciplina.

Júnior verbalizou que quando tem dúvidas, o professor de EF não o ajuda. Esse relato sugere uma relação pedagógica distante e desmotivadora, em que o professor não oferece suporte suficiente para a compreensão das atividades. Essa falta de suporte pode estar contribuindo para sua dificuldade em participar das aulas e para sua percepção negativa em relação à Educação Física Escolar.

Mateus - *“Mas o que te faz não gostar da EF? Porque você não gosta da EF?”*

Júnior - *“Eu não entendo o que o professor fala.”*

Mateus - *“Mas quando não entende, você tira dúvidas com ele? Você fala com ele que não entendeu?”*

Júnior - *“Falo.”*

Mateus - *“E ele te responde? Ele tira sua dúvida? Ele te ajuda?”*

Júnior - *“Não, não ajuda não.”*

Ao refletirmos nas dificuldades expostas pelo estudante, podemos pensar em algumas ideias apresentadas por Haegele em *Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education* (2019). Haegele (2019) argumenta que, muitas vezes, a integração de alunos/as com deficiência nas aulas de EF é limitada à sua presença física no ambiente, mas sem que haja uma verdadeira adaptação das práticas pedagógicas para incluir essas pessoas de maneira significativa. A ausência de estratégias

de ensino que atendam às necessidades específicas dos/as alunos com deficiência pode gerar situações de exclusão social.

A experiência de Júnior ilustra uma forma de exclusão presente nas aulas de Educação Física, mesmo quando essas ocorrem em ambientes escolares que se propõem a ser inclusivos. Júnior relata a ausência de apoio e escuta por parte do professor de EF. Essa situação evidencia o que Haeghele (2019) denomina como “inclusão ilusória”, a permanência física do/a estudante com deficiência em sala não garante, por si só, uma participação significativa.

Podemos compreender que a vivência do estudante em questão revela uma prática pedagógica marcada pela ausência de intencionalidade e de diálogo. Diferente do que propõe Freire (1996), que defende uma educação pautada na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento. Essa postura pode comprometer tanto a inclusão quanto o fortalecimento da autonomia dos/as estudantes.

Em contrapartida, o relato de Guilherme apresenta uma realidade diferente, na qual o professor de Educação Física se destaca pela paciência, explicações claras e apoio constante, o que facilita a participação e o aprendizado do aluno. Essa diferença evidencia a importância da intencionalidade e do compromisso do docente para garantir a inclusão.

Guilherme - *“Ótima! Eu diria que ele é um dos meus professores favoritos, não por ser professor só de EF, mas porque ele é um professor bem legal, bem carismático.”*

Guilherme expressa a seguinte fala sobre a ampliação dos textos e o suporte do professor de EF:

Guilherme - *“Normalmente, quase todos os professores fazem, mas ele normalmente amplia. Qualquer coisa que eu tenha uma dúvida de ler alguma coisa do tipo, ele me auxilia. Sempre me auxiliando”*

Seu relato evidencia um alinhamento parcial ao modelo biopsicossocial da deficiência, na medida em que o professor adapta materiais (como a ampliação dos textos) e oferece suporte constante à leitura, demonstrando sensibilidade às barreiras pedagógicas que podem dificultar o acesso ao conteúdo. Essa postura reconhece que o processo de

aprendizagem não depende apenas das capacidades individuais do estudante, mas também das condições oferecidas pelos/as professores/as de EF e de apoio pedagógico. Nesse contexto, o aluno teve o suporte apenas de seu professor de Educação Física.

Por outro lado, a LBI (Brasil, 2015), enfatiza o direito à acessibilidade e à adaptação nas atividades escolares. A adaptação mencionada por Guilherme, explica a tentativa do professor atender a esses requisitos:

Guilherme - *“Sim, quando a gente tem alguma dificuldade ou algo do tipo, ele sempre coloca a gente em um lugar meio, tipo assim, um lugar para a gente treinar, que você não consegue fazer, ou então ele adapta para a gente de alguma forma, para a gente conseguir jogar junto.”*

Essa narrativa permite destacar a importância da acessibilidade e das adaptações pedagógicas como garantias legais e práticas fundamentais para a inclusão escolar. A LBI assegura o direito à educação inclusiva, com adaptações que promovam a igualdade de oportunidades. A fala de Guilherme revela que o professor realiza ajustes nas atividades com base nas dificuldades dos/as estudantes, o que está em consonância com o que prevê a legislação.

Podemos dizer que a atitude do professor, ao modificar as atividades para permitir a participação de todos/as, indica uma prática pedagógica responsiva e inclusiva, que reconhece a pluralidade dos/as estudantes e busca remover barreiras à participação. Além disso, essa prática pode ser compreendida como um reflexo do modelo biopsicossocial da deficiência, que considera não apenas as limitações individuais, mas também os obstáculos ambientais e sociais como fatores que interferem na participação plena.

Além de Guilherme, outros/as estudantes também relataram ter uma boa relação com seus/as professores de Educação Física:

Rita - *“É boa. A gente gosta dele.”* - *“A gente conversa.”*

Dora - *“Ah, ele é muito legal. Tipo assim, a gente não conversa tanto, mas ele é bem legal. Ele não fica mandando a gente fazer as coisas, mas tipo assim, às vezes tem que por regra, mas ele é bem legal. Não interajo muito com ele, mas ele é bem legal.”*

Marta - *“É boa. Eu ajudo ele a pegar os materiais para ir para na quadra.”*

Eva - *“Sim. É o professor Marcos, ele é muito legal.”*

João - *“Ah, boa, digamos, né.”*

Essas experiências descreveram de forma positiva suas relações com os/as professores/as de Educação Física. Rita afirmou que “a gente gosta dele” e destacou a comunicação com o docente: “a gente conversa”. Marta relatou que ajuda o professor com os materiais, o que pode indicar uma relação de cooperação e proximidade. Eva mencionou: “ele é muito legal”, enquanto Dora, mesmo dizendo que não interage muito, reforçou várias vezes a simpatia do professor: “ele é bem legal”. João, por sua vez, classificou a relação como “boa, digamos”, sugerindo uma percepção positiva. Esses relatos evidenciam que, apesar de diferentes níveis de interação, os/as estudantes reconhecem atitudes boas por parte dos/as professores/as, o que pode contribuir para um ambiente mais receptivo e favorável à participação nas aulas.

Em todas as entrevistas realizadas, destacou-se a qualidade positiva das relações interpessoais entre os/as estudantes e seus/suas professores/as, tanto de Educação Física quanto de apoio pedagógico. Nenhum/a dos/as entrevistados/as apontou dificuldades nesse aspecto, e, ao contrário, os relatos evidenciaram vínculos de acolhimento, especialmente com os/as professores/as de apoio, frequentemente mencionados/as como figuras com quem os/as alunos/as se sentiam à vontade para conversar. Assim, embora tenham sido identificadas e já analisadas lacunas significativas nas práticas pedagógicas e nas estratégias de inclusão, as relações interpessoais demonstram um aspecto positivo e recorrente. Os relatos apresentados a seguir referem-se aos/as professores/as de apoio pedagógico

Rita - *“É legal.”* - *“Sim, a gente conversa bastante. Ela já me deu aula no segundo e no terceiro ano.”*

Dora - *“Ah, eu amo muito ela, ela é tipo uma outra mãe pra mim.”*

Marta - *“É de amizade”*

Liz - *“Ela é muito legal.”*

Gabriel - *“Tipo, ela é que me ajuda.”*

Essa relação próxima pode colaborar para o sentimento de pertencimento e para o enfrentamento das barreiras cotidianas vivenciadas no ambiente escolar. A presença constante desses/as profissionais ao lado dos/as alunos/as, muitas vezes mediando interações e oferecendo suporte direto nas atividades, reforça seu papel central não apenas no aspecto pedagógico, mas também na dimensão relacional da inclusão escolar.

Para concluir este subitem, podemos afirmar que a análise das entrevistas destaca a importância da interação entre os/as alunos/as e seus/suas professores/as de EF, bem como os/as professores/as de apoio pedagógico, para o processo de inclusão escolar. Os relatos evidenciaram diferentes realidades, com diferentes perspectivas nas práticas pedagógicas e na relação com esses/as profissionais. Embora haja tentativas de adaptação, ainda é evidente a falta de apoio contínuo e estruturado nas aulas de EF.

Dessa forma, ao considerar os dados obtidos nas entrevistas, torna-se evidente que a qualidade da interação entre os/as alunos/as e os/as professores/as, tanto de Educação Física quanto de apoio pedagógico, é um fator central no processo de inclusão. Essa constatação dialoga com a perspectiva de Greguol et al. (2018), que investigou as atitudes de professores/as de Educação Física frente à inclusão de alunos/as com deficiência nas aulas regulares, e destacou a importância da transformação dessas atitudes para que práticas pedagógicas mais acolhedoras e eficazes possam emergir. Atitudes positivas por parte dos/as docentes favorecem um ambiente mais inclusivo, reforçando a necessidade de um apoio contínuo e estruturado para além das boas intenções, conforme também revelado nas entrevistas desta pesquisa.

Essas realidades observadas nas entrevistas confirmam a perspectiva de Marco (2006) sobre o modelo biopsicossocial da deficiência, que desloca o foco do indivíduo para as barreiras sociais e ambientais que dificultam a plena participação dos/as estudantes. A ausência de um suporte pedagógico efetivo nas aulas de Educação Física, mesmo diante de relações interpessoais positivas com os/as professores/as, evidencia como o problema não está na deficiência em si, mas nas condições estruturais e institucionais que ainda não favorecem a inclusão de forma ampla e contínua.

No próximo subtítulo da dissertação, daremos continuidade à análise dos dados, direcionando o olhar para outra categoria emergente nas entrevistas. O objetivo é aprofundar a compreensão sobre os múltiplos fatores que atravessam e influenciam a experiência escolar de alunos e alunas com deficiência, considerando aspectos que vão além das relações interpessoais e práticas pedagógicas previamente discutidas. Essa etapa

da análise busca evidenciar como dimensões como participação, pertencimento, acessibilidade e preferências dos/as estudantes contribuem para a construção de trajetórias escolares inclusivas ou não, a partir de seus próprios relatos e vivências.

4.3 Relações que marcam: Participação e pertencimento na Educação Física Escolar

A análise das falas dos/as entrevistados/as tem como foco compreender de que forma os/as alunos/as percebem sua participação nas aulas de Educação Física Escolar, constituindo, assim, o eixo central da interpretação das narrativas neste item. A abordagem contempla aspectos relacionados às interações estabelecidas com colegas, às dificuldades enfrentadas no cotidiano das aulas e às percepções acerca do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Essas análises permitem identificar os desafios e as potencialidades do contexto investigado, considerando as perspectivas dos/as estudantes enquanto pessoas diretamente envolvidas nesse processo.

Em nosso contexto, foram identificados relatos de exclusão das aulas de Educação Física Escolar, que se manifestam de maneira sutil no cotidiano escolar e em outro momento de forma institucionalizada, como na retirada de estudantes dessas aulas para a realização de outras atividades, negando-lhes o direito de participar plenamente desse componente curricular.

Dois estudantes são retirados, ainda que de formas distintas, das aulas de EFE. Liz é dispensada integralmente, uma vez que, todas as terças-feiras, dia em que ocorrem essas aulas, ela frequenta uma instituição especializada, deixando de participar das atividades na escola. Já Júnior é retirado parcialmente, sendo encaminhado para atividades de reforço em alfabetização durante os momentos práticos da disciplina, com foco em práticas de leitura e alfabetização.

Júnior - *“Eu não faço EF, quando tem EF, eu não vou para a quadra, eu só faço alfabetização.” - “Porque eu preciso ler, né?”*

Liz - *“Eu tenho [Educação Física na escola], mas eu não participo por causa que eu tenho a instituição especializada, sabe?” - “Eu faço EF lá também.” - “Não. Era toda terça, mas como toda terça eu não venho.” - “Não, eu faço lá na instituição especializada mesmo.”*

Essas práticas podem estar relacionadas à forma como a organização escolar, com frequência, estabelece hierarquias entre os componentes curriculares, colocando a Educação Física a uma posição secundária para determinados estudantes. Inicialmente, abordaremos o caso de Júnior e, na sequência, o de Liz.

Os pesquisadores Maia, Santiago, Pereira, Estácio e Lima (2019), realizaram uma investigação com o objetivo de refletir sobre a possível desvalorização da Educação Física na escola brasileira, identificando os fatores e os sujeitos que contribuem para essa realidade. A partir do estudo, identificaram cinco fatores principais que favorecem essa desvalorização no espaço escolar: a postura profissional de alguns professores da área, as decisões tomadas pelos gestores escolares, as experiências negativas de alguns/as alunos/as, a infraestrutura inadequada para o desenvolvimento das práticas corporais e a pouca representação da disciplina nas avaliações externas e vestibulares.

Para Maia, Santiago, Pereira, Estácio e Lima (2019), torna-se necessário que o/a professor/a introduza em suas aulas os elementos da cultura corporal, com o propósito de torná-las mais inclusivas e de possibilitar aos/as alunos/as a vivência e a compreensão crítica do desenvolvimento histórico-cultural das práticas corporais. Além disso, frente à pouca representatividade da Educação Física em exames externos, é fundamental que gestores/as e professores/as esclareçam seu papel formativo, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos/as estudantes.

É interessante observar que, no contraturno, Júnior participa do paradesporto na própria escola onde está matriculado, demonstrando seu interesse e envolvimento com práticas corporais. Essa situação pode evidenciar uma contradição na estrutura escolar, pois, enquanto a participação no paradesporto é incentivada em um período alternativo, sua inclusão na Educação Física regular é comprometida em função da necessidade de reforço escolar.

Júnior - *“Ah! À tarde sim. Sim, eu faço, como que é mesmo? Eu faço 50 atletismo. Eu jogo pelota e faço cinquenta quilômetros, cinquenta eu não entendi nada.” - “Atletismo de correr.” - “À tarde sim.” [gosta de participar das atividades do contraturno].*

Essa abordagem pode remeter a questionamentos sobre as políticas de inclusão e a forma como a escola organiza o tempo e as oportunidades de participação dos/as

estudantes com deficiência em diferentes atividades, podendo impactar tanto sua vivência educacional quanto seu desenvolvimento integral. Isso porque a Educação Física, enquanto componente curricular, trabalha. (ou deveria trabalhar), diferentes saberes da área, conforme preconizado pela BNCC (2018), que propõe o contato dos/as estudantes com brincadeiras, jogos, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

No entanto, essa diversidade de experiências fica comprometida quando a participação dos/as estudantes é limitada, como no caso de Júnior, que é retirado das aulas práticas da EFE. A fala desse aluno pode evidenciar uma internalização dessa hierarquização curricular, colocando a EF em segundo plano, uma percepção que parece ser reforçada pela própria organização escolar. Tal posicionamento pode consolidar a ideia de que alguns estudantes “não pertencem” a determinados espaços escolares, gerando processos de marginalização e exclusão no ambiente educacional.

A BNCC classifica a EF como um componente curricular da área de Linguagens, destacando sua importância no desenvolvimento das habilidades corporais e comunicativas dos/as estudantes. Nesse documento (Brasil, 2018), a EF é entendida como uma forma de linguagem que utiliza o corpo e o movimento para expressar ideias, sentimentos e conceitos, sendo um meio de comunicação tão relevante quanto a linguagem verbal ou escrita.

Quando falamos de alunos/as com autismo, (a condição de Júnior), é fundamental considerar que eles/as podem enfrentar desafios que vão além da execução dos movimentos, como dificuldades nas interações sociais, na comunicação e na participação em atividades coletivas. Essas barreiras interpessoais podem dificultar o engajamento e o sentimento de pertencimento desses/as estudantes nas aulas.

Isso foi evidenciado por Miyashiro e Salerno (2021), quando analisaram a relação estabelecida entre um aluno com deficiência visual e TEA e seus colegas de turma, as pesquisadoras salientaram a necessidade de maior estímulo docente para que houvesse a interação entre os colegas e a participação efetiva do aluno durante as propostas de aula.

O que se percebe na narrativa apresentada pelo discente, é o reforço a um processo de exclusão institucionalizado, ainda que ele esteja dentro da instituição de ensino. A desvalorização da área de Educação Física pode se apresentar como uma barreira a ser enfrentada pelo docente, no sentido de apoiar efetivamente a superação das dificuldades desse estudante. Tal fato, faz questionar o processo inclusivo em sua efetivação, assim

como isso foi levantado por Haegele (2019), que analisa questiona a efetiva inclusão de espaços que aproximem as pessoas com e sem deficiência.

Ao ser questionado sobre a dificuldade em participar das aulas de Educação Física, Júnior respondeu: *“É, eu acho que é difícil.”* A dificuldade de Júnior nas atividades EF deveria ser encarada como uma oportunidade para a escola implementar estratégias adaptadas e inclusivas, ao invés de simplesmente afastá-lo dessas experiências. Junior nos apresentou um formato de exclusão que o leva a ser retirado das aulas de Educação Física. Nesse sentido, ao analisar as falas de Liz, nos deparamos com manifestações de exclusão.

A estudante Liz também não participa das aulas da EFE, o que levanta questões importantes sobre sua inclusão em seu espaço escolar. A partir da entrevista com essa aluna, é possível perceber aspectos que vão além da não participação, revelando fatores que influenciam sua vivência escolar. A estudante se ausenta da escola regular às terças-feiras devido à sua frequência em uma instituição especializada, onde realiza atividades físicas. Essa ausência, embora relacionada a um atendimento especializado, resulta na perda de um dia completo de aula, o que equivale a quatro aulas, incluindo as duas de Educação Física e outras de diferentes componentes curriculares.

Liz - *“Bom, toda terça eu vou pra instituição especializada.”*

O caso de Liz não pode ser interpretado como uma exclusão, uma vez que ela não é retirada apenas das aulas de Educação Física, mas também de outras disciplinas que ocorrem no período em que estuda. Às terças-feiras, Liz passa todo o turno fora da escola, pois realiza atendimento em uma instituição especializada, o que implica a perda de quatro tempos de aula, incluindo as aulas de Educação Física.

A situação evidencia não uma falha na disciplina, mas a dificuldade dos sistemas educacionais em organizar e gerenciar os horários de atendimento da estudante. Liz não consegue realizar o acompanhamento especializado no contraturno, tampouco encontra na escola regular as condições necessárias para suprir suas demandas específicas. Assim, para garantir o atendimento que necessita, Liz acaba tendo que adotar esse formato, que implica a ausência em parte significativa da rotina escolar.

Apesar de não frequentar a Educação Física escolar, Liz demonstra gostar das atividades que realiza na instituição especializada. Ela menciona que participa de práticas

como correr e utilizar a bola para jogos, além de outras dinâmicas. No entanto, a entrevista sugere que sua experiência na Educação Física está dissociada do ambiente escolar no qual está matriculada. Essa separação pode indicar um modelo de ensino pouco inclusivo, que não promove estratégias para integrá-la às aulas no contexto da escola regular.

Liz - *“Essa instituição especializada é bem legal, me ajudam em tudo.” - “Bom, eu brinco, me divirto.” - “Bom, eu lembro que eu corri um pouco.”*

Além disso, a falta de interação com o professor da disciplina na escola regular e a ausência de estratégias específicas para incluí-la demonstram a necessidade de um olhar mais atento para a construção de práticas pedagógicas que garantam o direito de todos/as à Educação Física Escolar.

Liz - *“Bom, eu não conheci ele ainda.” [O professor de EF da escola regular]*

Ao ser questionada sobre o que gostaria de dizer aos seus professores e colegas para se sentir mais incluída no ambiente escolar, Liz respondeu: *“Eu gosto muito dos meus colegas e da minha pro” [referindo-se à professora de apoio pedagógico]*. Sua fala revela que, do ponto de vista das relações sociais, o ambiente escolar pode ser acolhedor, no entanto, ainda há desafios a serem superados no campo da inclusão, especialmente no que diz respeito à sua participação efetiva em todas as atividades escolares.

Esse cenário que demanda adaptações também é refletido na experiência de outros/as estudantes, como a aluna Joana, que, apesar das dificuldades que enfrenta, demonstra interesse em participar das aulas de Educação Física, desde que sejam oferecidas condições seguras. Sua fala sugere que, embora a escola ainda enfrente desafios significativos no que diz respeito à inclusão dos/as alunos/as com deficiência, há um desejo de participação quando são propostas adaptações que garantam a segurança e a adequação das atividades.

Mateus - *“Então você acha que se tivesse alguém junto com você te ajudando a equilibrar seria bom?”*

Joana - *“Talvez.”*

Mateus - *“E você acha que seria legal ter uma atividade de queimada com alguém do seu lado?”*

Joana - *“Acho que sim.”*

Mateus - *“Você iria gostar de participar?”*

Joana - *“Ia.”*

A importância da elaboração de um planejamento pedagógico que contemple diversas possibilidades de participação torna-se evidente diante dos relatos de estudantes com deficiência, como Joana, que tem hidrocefalia e expressa preocupação com sua segurança. Ela afirma que “não” participa das aulas de Educação Física e ainda ressalta:

Joana - *“Nada, porque eu não posso correr, não posso cair, porque se eu cair eu bato a cabeça” - “Tem coisas que eu não consigo.” - “Tipo assim, uma delas é correr, porque eu não posso correr, porque se eu correr eu não posso bater a cabeça por conta da válvula.”*

Esse contexto reforça a possibilidade de que Joana conte com um/a colega como facilitador durante as aulas. A inclusão de pares como mediadores têm se mostrado como uma estratégia eficaz para promover a participação ativa e o desenvolvimento social de estudantes com deficiência na EF. Essa prática consiste em envolver os/as próprios colegas de turma, e que muitas vezes são chamados/as de facilitadores/as para oferecer apoio e suporte durante as atividades físicas (Vitor et al. 2024).

De acordo com Santos et al. (2021), a presença de pares facilitadores favorece o estabelecimento de vínculos de amizade, a ampliação da interação social e o fortalecimento da colaboração entre os/as alunos/as. Esses/as colegas podem servir como modelos de comportamentos positivos, oferecer suporte emocional e físico, além de incentivar a participação dos alunos e alunas com deficiência nas atividades escolares.

A atuação dos pares facilitadores também favorece a aprendizagem mútua. Enquanto os/as estudantes sem deficiência desenvolvem habilidades como liderança, paciência, cooperação e sensibilidade às especificidades alheias, os/as alunos/as com

deficiência se beneficiam do apoio e incentivo recebidos, além de construírem vínculos significativos com os/as colegas (Gil et al., 2019).

Vale destacar que a atuação dos pares como facilitadores deve ser acompanhada e orientada pelos/as professores de Educação Física. Para que o apoio oferecido seja seguro e eficaz, é fundamental promover a sensibilização dos/as estudantes e fornecer diretrizes claras quanto ao seu papel (Ferreira et al, 2022).

A participação de Joana nas aulas de EF poderia ser viabilizada por meio de adaptações que considerassem suas limitações físicas e garantisse sua segurança. Mais uma vez surge o discurso que caracteriza a ausência de pertencimento desses corpos a determinados espaços. Durante a entrevista, ela demonstrou interesse em integrar algumas atividades, especialmente se houvesse apoio para equilibrar-se ou modificações que reduzissem os riscos de queda e impacto na cabeça. Estratégias como a presença de um/a colega ou professor/a auxiliando em determinados momentos, a escolha de jogos que não envolvam deslocamentos rápidos ou a criação de versões adaptadas de atividades como a queimada poderiam possibilitar sua inclusão.

No âmbito da Educação Física inclusiva, a adaptação das regras de jogos e esportes é essencial para garantir a participação ativa de estudantes com deficiência. Essa necessidade de modificação está relacionada ao compromisso com a equidade, reconhecendo as distintas habilidades e características de cada aluno/a (Vitor et al., 2024).

Segundo Torres et al. (2020), a adaptação das regras tem como objetivo garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam vivenciar os jogos e esportes de maneira significativa. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se a diminuição das exigências físicas, a ampliação do tempo de jogo e a delimitação de zonas específicas de atuação, entre outras possibilidades.

As adaptações nas aulas de Educação Física devem ser orientadas pela compreensão das especificidades de cada aluno/a com deficiência. Conforme ressaltam Sousa et al. (2019), é imprescindível levar em conta suas habilidades, limitações e preferências, a fim de que as modificações propostas sejam, de fato, inclusivas e adequadas. Além disso, adaptar regras não se limita à inclusão de estudantes com deficiência, mas abrange a pluralidade de habilidades presente nas turmas. Como apontam Silva et al. (2021), a adoção de regras mais flexíveis contribui para a participação ativa de todos os alunos e alunas, respeitando as particularidades de cada um/a.

Observamos que a não participação de Joana pode estar diretamente relacionada

ao foco quase exclusivo das aulas de Educação Física em jogos e esportes, que, muitas vezes, exigem movimentações rápidas e com impactos, como correr, saltar ou realizar quedas — atividades que representam um risco para sua saúde. Se a abordagem nas aulas de Educação Física contemplasse outras modalidades, como ginástica, dança ou lutas, talvez esse ponto de exclusão não fosse tão evidente

A ginástica, por exemplo, poderia ser adaptada para trabalhar o equilíbrio e a coordenação motora de forma mais segura, a dança poderia ser adaptada para permitir movimentos suaves e controlados, respeitando as limitações da aluna, e as lutas, quando trabalhadas de forma lúdica e com foco na movimentação controlada, poderiam também proporcionar formas de participação inclusivas. Assim, a diversificação das atividades e a implementação de práticas mais adaptáveis poderiam favorecer a inclusão de Joana, reduzindo a sensação de exclusão e ampliando as possibilidades de participação.

A adaptação das regras dos jogos tem como propósito ampliar as oportunidades de participação, reconhecendo as potencialidades e necessidades específicas de cada estudante. No caso de Joana, por exemplo, adaptar a dinâmica da queimada, como evitar arremessos na região da cabeça ou oferecer apoio para o equilíbrio, torna possível sua presença mais ativa e segura nas atividades. Essas modificações não apenas favorecem o desenvolvimento físico, emocional e social, mas também promovem a equidade ao reconhecer as diferenças no contexto escolar (Vitor et al., 2024).

Joana - *“Correr e talvez queimada, não tacando na minha cabeça eu posso. É que eu não consigo ter equilíbrio, tem que ficar segurando em alguém. Olha aqui, eu não consigo ter equilíbrio” (a estudante ficou em pé para demonstrar a sua falta de equilíbrio).*

A fala de Joana evidencia como as adaptações e o reconhecimento de suas especificidades podem impactar diretamente sua participação nas aulas de Educação Física. Ao afirmar que *"tem que ficar segurando em alguém"*, a estudante aponta uma limitação funcional específica, e não recusa a atividade, ao contrário, se mostra disposta a jogar queimada, desde que respeitadas suas condições, como não receber arremessos na cabeça e contar com apoio para se equilibrar.

No entanto, observou-se uma outra influência relacionada à não participação dos/as alunos/as com deficiência nas aulas de EFE, como por exemplo, os fatores sociais e organizacionais dentro da aula de Educação Física. O estudante João relatara que as atividades são predominantemente voltadas aos esportes tradicionais, como futebol, sem a criação de alternativas que contemplem sua participação ativa. Além disso, a falta de inclusão no grupo e a ausência de amizades reforçam o sentimento de isolamento, levando-o a passar a maior parte do tempo sentado, utilizando seu tablet ou apenas observando a turma.

João - *“Geralmente não, porque a maioria das aulas é tipo assim, é tudo, a galera joga futebol, então ela leva a gente lá pra meio que dar um descanso.” - É, bom, lá na quadra, bom, a maioria das vezes quando a gente vai na quadra, né? A gente não faz nada, né? Os moleques ficam jogando bola, alguns ficam sentado e tal.” - “Ah, eu também, eu fico sentado, fico mexendo no meu tablet, às vezes eu fico tomando um ar.”*

A fala de João revela uma vivência em que as aulas de Educação Física Escolar carecem de intencionalidade pedagógica, assemelhando-se mais a momentos de recreação. Ele menciona que, ao ir à quadra, a maioria das aulas é comum que os/as colegas apenas joguem futebol ou permaneçam sentados, sem envolvimento efetivo.

João, que cursa o 2º ano do Ensino Médio, deveria estar inserido em um conjunto diversificado de práticas corporais, conforme estabelecido pela BNCC de Educação Física para essa etapa escolar. Além da vivência de novas práticas como jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os/as estudantes devem ser incentivados a refletir criticamente sobre essas experiências. Esse processo de reflexão envolve o aprofundamento do conhecimento sobre as potencialidades e limitações do corpo, bem como a importância de adotar um estilo de vida ativo (Brasil, 2018).

Deve-se também explorar os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde, proporcionando aos/as alunos/as uma compreensão mais profunda de como as práticas corporais contribuem para o bem-estar físico e emocional. Ademais, esse conjunto de experiências não só favorece o autoconhecimento e o autocuidado com

o corpo, mas também promove a socialização e o entretenimento. Além disso, favorece o diálogo com outras áreas do conhecimento, ampliando a compreensão dos/as alunos/as sobre os fenômenos da gestualidade e as dinâmicas sociais relacionadas às práticas corporais (Brasil, 2018).

A ausência da intenção pedagógica docente, no que diz respeito à implementação das características previstas pela BNCC de EF para o Ensino Médio, pode refletir na não participação do/a estudante com deficiência. No caso de João e Igor, a falta de adaptações nas atividades, que são em sua maioria focadas em esportes, pode dificultar o seu envolvimento de maneira significativa nas aulas de EFE. A BNCC (2018) propõe uma abordagem diversificada, que inclui práticas como danças, ginásticas, lutas e atividades de aventura, o que pode favorecendo a inclusão de todos alunos e alunas com deficiência por meio de estratégias pedagógicas que garantam sua participação, desde que o docente realize as adaptações necessárias. No entanto, a repetição constante de esportes sem flexibilização para as especificidades desses alunos os exclui da vivência desses conteúdos.

As falas de João revelam o sentimento de isolamento e exclusão nas aulas de Educação Física, e mais amplamente, no cotidiano escolar. Ele expressa claramente que não possui vínculos significativos com os/as colegas, com exceção de um amigo, Renan, cuja presença não é constante. A ausência de convites para participar das atividades evidencia uma falta de iniciativas inclusivas tanto por parte dos colegas quanto, possivelmente, da mediação docente.

João - *“Sozinho, porque eu não tenho amigo.” - “Ah, é... bom, em questão de coisa de amizade, eu me sinto muito sozinho porque, tipo assim, eles vão pra quadra, aí eu fico totalmente sozinho.” - “Não, eles não me chamam.” - “Eu tenho só o Renan, só o Renan, quando ele fala, eu fico sozinho.” - “Cara, é difícil dizer porque não é muita coisa, e também por causa da minha baixa visão, então tem certas coisas que eu não faço.” - “Ah, digamos, tipo assim, se fosse um negócio com bola eles meio que adaptar né, colocarem a bola com guizo.”*

A experiência relatada por João, marcada pelo isolamento, pela falta de adaptação das atividades e pela ausência de pertencimento nas aulas de EF, exemplifica como múltiplas barreiras se entrelaçam no cotidiano escolar de estudantes com deficiência. Sua fala evidencia obstáculos não apenas físicos, mas, sobretudo, atitudinais e relacionais, refletidos na falta de iniciativa dos/as colegas e na escassez de estratégias inclusivas. Essas barreiras se conectam às dimensões atitudinais, que envolvem a pouca formação dos/as professores sobre deficiência, as estruturais, como a inadequação dos espaços escolares e as educacionais, como a rigidez nos critérios de avaliação e nas expectativas de aprendizagem. A ausência de adaptações, como a bola com guizo mencionada por João, reforça o quanto as aulas de EFE se mostram que ainda precisa-se promover a participação e o desenvolvimento de todos/as os/as estudantes.

Esse cenário não apenas reflete a falta de uma prática pedagógica inclusiva, mas também impede que João vivencie as propostas de autoconhecimento, autocuidado e autonomia que a BNCC defende, resultando em sua exclusão não só das aulas práticas, mas também do processo educativo como um todo. Essa dinâmica sugere que as aulas não oferecem uma estrutura planejada para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a EF, evidenciando a ausência do direcionamento pedagógico, e promoção de uma experiência educativa significativa. O que resulta no distanciamento dos/as alunos/as e das potencialidades da Educação Física enquanto mecanismo de aprendizagem e inclusão.

Neves e Salerno (2023), evidenciam que a construção das aulas de Educação Física inclusiva requer uma análise cuidadosa do contexto e das oportunidades disponíveis para promover o desenvolvimento dos/as alunos/as. Para isso, os/as professores/as precisam refletir de maneira crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas. O diálogo sobre esportes não convencionais e a valorização da vivência e da experiência dos/as estudantes podem servir como recursos essenciais para tornar as aulas mais acessíveis e inclusivas para pessoas com deficiência.

Além disso, a interdisciplinaridade pode ser uma aliada nesse processo, desde que o conteúdo seja ajustado de acordo com as dinâmicas propostas. Planejar atividades considerando os diferentes cenários da inclusão é uma estratégia relevante para que os/as docentes de EF consigam integrar esportes adaptados de maneira eficaz, possibilitando uma participação ativa e significativa de todos/as os/as alunos/as (Neves e Salerno, 2023).

Um relato semelhante à experiência de João é o da aluna Eva. A análise de sua entrevista permitiu compreender como diferentes fatores influenciam sua participação e interação no espaço escolar. Embora ela tenha relatado que participa das atividades, sua atuação se restringe, na maior parte do tempo, a alongamentos e momentos de desenho na sala de aula, sugerindo uma adaptação que pode não garantir sua efetiva inclusão nas práticas corporais.

Eva - *“Só alongamento.” - “Ah, desenho.” - “Eu desenho uns círculos e umas linhas e desenhos geométricos.” - “O professor que pediu pra fazer.”*

A interação de Eva com seus colegas parece ser restrita. Ela menciona que brinca principalmente com seus irmãos e que sua única colega mais próxima nas aulas é Maria, com quem joga “gol” e quebra-cabeça. Esse dado sugere que sua participação social nas aulas de Educação Física pode ser limitada, o que pode impactar seu sentimento de pertencimento.

Eva - *“Só a Maria.” - “Eu brinco de fazer gol com a Maria”. - “Só com meus irmãos.”*

Eva parece demonstrar insegurança em relação às atividades mais dinâmicas, como correr no cone e jogar queimada, mencionando o medo de cair. Esse sentimento pode ter gerado uma barreira para sua participação em determinadas atividades. Além disso, a uma possível vergonha de estar diante de muitos alunos/as também pode ser um fator limitante. Ela também indica que sua mãe não permite que jogue futebol, o que pode ser um fator externo que influencia sua participação.

Eva - *“Fiquei com medo de cair.” - “Queimada, medo de cair.” - “Tenho vergonha.” - “É porque é muito aluno. Aí vou lá com meus irmãos brincar com eles.” - “A minha mãe não deixa eu jogar futebol.”*

Em síntese, a experiência de Eva nas aulas de Educação Física Escolar evidencia uma série de desafios relacionados à sua inclusão nas atividades propostas. A sua participação se vê frequentemente limitada a adaptações, como o alongamento e o

desenho, e sua interação social é restrita, refletindo um possível isolamento no ambiente escolar. As dificuldades emocionais e físicas, como o medo de cair e a vergonha de estar em um ambiente com muitos colegas, também contribuem para sua limitada participação. Além disso, fatores externos, como a restrição imposta pela mãe quanto à prática de futebol, evidenciam como elementos além da escola podem influenciar a vivência de Eva nas aulas de Educação Física.

No decorrer das análises fica evidente a existência de barreiras que limitam o desenvolvimento pleno dos/as estudantes nas propostas pedagógicas, entretanto, a vivência desses obstáculos se manifesta de forma distintas para alguns grupos. Acima, os relatos mostram a realidade de estudantes que não participam das aulas de EFE. De forma menos intensa, podemos observar a existências de possíveis processos de exclusão relacionados a estudantes que participaram parcialmente das aulas de Educação Física. Os discursos revelam diferentes fatores que influenciaram seus envolvimento nessas atividades, seja por limitações físicas, falta de adaptações ou barreiras sociais.

A interação dos/as estudantes entrevistados com seus/suas colegas de classe revelou-se de forma pontual. Essa ausência de interação regular pode sugerir um sentimento de isolamento durante as aulas, limitando suas oportunidades de engajamento social e desenvolvimento de habilidades interpessoais por meio das atividades propostas. Esse fato, foi notado ao observar as seguintes falas dos/as estudantes:

Gabriel - *"Eu fico ali só contando."* [pontos do voleibol].

Igor - *"Porque os meninos ficam me atrapalhando". - "Tipo, quando eu vou pra dentro da quadra jogar [voleibol] com meus amigos, eles chutam a bola pra fora do lugar que a gente tá, e quando o professor fala que é pra dividir a quadra, eles falam: jogam lá fora."*

Augusto - *"Eu jogo [basquetebol] com o professor."*

A BNCC enfatiza a importância da interação social como parte fundamental da EF. Segundo o documento (Brasil, 2018), a participação dos estudantes nas atividades deve favorecer a cooperação, o reconhecimento das diferenças e a construção de relações saudáveis. A falta de integração desses estudantes nas aulas de EF pode evidenciar uma

limitação na promoção de interações inclusivas, contrariando o propósito da disciplina de proporcionar um ambiente acolhedor e acessível à participação de todo/as os/as.

Neves e Salerno (2023), apontaram a ação docente como primordial para que essas diferenças não reforcem a exclusão, mas observamos que a esses estudantes foi negada a possibilidade de superação das dificuldades, não oportunizando suas presenças nas aulas de EF para que houvesse a ação docente para a superação de suas dificuldades, fazendo com que o discente incorpore suas limitações.

Nesse contexto, Miyashiro e Salerno (2021), relataram um estudo de caso de uma pesquisa que incluiu a observação de dez aulas de Educação Física Escolar, durante as quais observaram e avaliaram a interação entre alunos/as com e sem deficiência. O objetivo do estudo foi analisar as dinâmicas de interação entre um aluno com deficiência e seus colegas sem deficiência no contexto dessas aulas. As autoras chegaram à conclusão de que a relação da professora com o aluno com deficiência visual e autismo foi caracterizada por ações direcionadas ao estímulo e ao incentivo na realização das atividades propostas.

O estudo evidenciou que as intervenções da professora desempenharam um papel central na promoção da interação entre os/as alunos/as. As estratégias utilizadas, como solicitar a colaboração dos/as colegas sem deficiência no auxílio ao aluno com deficiência, favoreceram situações de ensino e aprendizagem recíproca. Esse processo contribuiu para diversificar as oportunidades de interação e ampliar o número de participantes que se relacionam com o aluno com deficiência de forma espontânea (Miyashiro e Salerno, 2021).

Por outro lado, temos a percepção de Augusto, que considera as aulas de EF difíceis, mas quando questionado sobre o motivo, sua resposta é vaga. Ao ser incentivado a detalhar, ele menciona que a dificuldade se relaciona principalmente com a turma, explicando que os colegas o empurram. Isso sugere que, apesar de ele estar fisicamente integrado ao grupo, sua experiência de participação não é inclusiva.

Além disso, ele relata dificuldades em atividades específicas, no decorrer das aulas, em algumas atividades:

Augusto - *“Eles me empurram.”* - *“passar o bambolê para alguém”*. - *“Correr em volta do cone com o bambolê.”*

Atividades como as descritas pelo estudante podem evidenciar que algumas demandas físicas ou coordenações motoras apresentam desafios para ele. No entanto, é importante salientar que esses desafios não devem ser vistos como um problema, desde que a dificuldade na execução não interfira na interação social e no ambiente de aprendizagem.

Vale ressaltar que, na Educação Física, todos/as os/as alunos/as enfrentam desafios motores ao longo de seu processo de desenvolvimento, e é necessário tempo e apoio para que possam aprimorar essas habilidades. A adaptação das atividades deve buscar incluir os/as alunos/as em sua totalidade, respeitando suas limitações sem reduzi-los a um estigma de incapacidade, promovendo um ambiente inclusivo onde os/as alunos/as possam evoluir em suas próprias capacidades.

Assim, a participação parcial dos/as alunos nas aulas de Educação Física reflete uma série de barreiras que limitam o acesso pleno a essas atividades. A falta de adaptação, o distanciamento das propostas pedagógicas e a exclusão social dentro do ambiente escolar são fatores que contribuem para essa participação restrita. No entanto, é importante destacar que, quando há apoio, adaptações e um ambiente mais inclusivo, os/as alunos/as conseguem superar essas dificuldades e se engajar de forma mais ativa e positiva.

A seguir, exploramos a realidade de estudantes que, ao contrário, vivenciam a Educação Física de maneira mais envolvente e significativa, demonstrando o impacto positivo de práticas pedagógicas que favorecem a inclusão. As falas desses/as estudantes demonstraram maior envolvimento nas atividades propostas, impulsionados pelo incentivo dos/as colegas. Suas experiências evidenciam que, quando há acolhimento por parte da turma, o contexto se torna mais favorável, possibilitando uma participação mais significativa dos/as alunos/as com deficiência.

Como exemplo desse contexto, salienta-se que a participação de Guilherme, Rita e Marta é positiva com seus/as colegas. Eles se sentem acolhidos, incluídos e participam das aulas de Educação Física:

Guilherme - *“Eu costumo sempre participar de todas.” - “É uma turma bem acolhedora!” - “Sempre eles estão me colocando nos grupos, nas festas, nunca me deixam de lado” - “Sempre me chamam pra jogar, fazer tudo”.*

Rita - *“Porque, tipo, tem vários amigos, né, pra gente jogar e tal, porque a gente interage ali” - “É porque quando a gente tá na Educação Física, às vezes eu não faço as coisas, né? Tipo, eu fico lá no meu canto e tal. Aí eles vêm e chamam eu pra gente ir lá jogar, aí eu vou lá.”*

Marta - *“Eu gosto de participar de tudo e me sinto acolhida na EF.”*

O apoio dos/as colegas contribui para que se sintam parte do grupo, incentivando a participação de maneira mais ativa e significativa. Esse acolhimento demonstra o reconhecimento das interações sociais no contexto escolar, criando um ambiente mais inclusivo e estimulante para todos os/as alunos/as.

Ainda que Guilherme participe das aulas, o discente relata dificuldades em atividades como o futebol, principalmente devido a sua condição de deficiência, e reforça que sua não participação em algumas atividades é uma escolha própria:

Guilherme - *“Meu problema de visão um pouco, que atrapalha.”*
- *“É eu que não vou participar mesmo.”*

Guilherme valoriza o esforço dos colegas e do professor para garantir a inclusão de todos/as. Ele ainda ressalta a importância desse acolhimento:

Guilherme - *“Se não tivesse, seria muito ruim, porque a gente não ia conseguir participar das aulas.”*

De acordo com Haegele (2019), a inclusão vai além da simples presença física e deve focar na participação ativa e significativa. Guilherme sente-se acolhido, mas há um limite na inclusão de atividades, em que as barreiras pessoais dificultam uma participação plena. O professor promove adaptações para outros/as alunos/as.

Guilherme - *“No meu caso, eu consigo jogar, mas para o aluno que tem dificuldades para jogar, ele faz uma adaptação simples para conseguir jogar.”* - *“Sim. Teve outra também, se não me*

engano, foi do médico e o assassino, se não me engano. Teve adaptação.”

A fala do aluno sugere que a inclusão pode ser aprimorada, ampliando as possibilidades de engajamento. Em particular, quando ele menciona que não necessita de adaptações para as propostas não remete a um problema, pois nem todas as pessoas com deficiência precisarão de adaptações. Para aqueles que necessitam, o/a professor/a deverá realizar as adaptações necessárias, que, por vezes, podem ser simples, mas, em outras, exigem mais complexidade. O importante é que as modificações sejam adequadas às especificidades dos/as alunos/as, respeitando suas particularidades e garantindo a participação nas atividades.

A análise das falas dos/as estudantes revela que a inclusão na EFE é um processo dinâmico, que depende tanto da escuta atenta às especificidades individuais quanto da postura pedagógica dos/as professores/as. Enquanto um aluno aponta que não necessita de adaptações, evidenciando que a deficiência não implica, necessariamente, em modificações no ensino, o relato de Dora destaca como a falta de compreensão por parte da professora pode gerar sentimentos de exclusão e não pertencimento.

Partindo para a perspectiva da análise da entrevista com Dora, nos deparamos com uma experiência escolar que mistura sentimentos de acolhimento com desafios significativos em relação à sua participação nas aulas de Educação Física. Dora, que tem 13 anos e estuda no oitavo ano de uma escola pública, relata que gosta da escola e das aulas de Educação Física, mas que, em determinados momentos, já se sentiu excluída por uma professora que não compreendia sua condição (cadeirante). Esse episódio parece ter sido marcante para ela, pois trouxe uma sensação de não pertencimento. No entanto, atualmente, Dora afirma estar feliz e sentir-se incluída na escola.

Dora - *“Aham, mas teve uma época que eu me senti bem excluída porque tinha uma professora que não entendia muito bem a minha condição.”*

Sua participação nas aulas de Educação Física é descrita de forma variada. Em alguns momentos, ela realiza alongamentos e anda pela escola com seus/suas colegas. No entanto, há ocasiões em que opta por não participar das atividades físicas, seja por não

querer, ou por não gostar de esportes. Essa relação com a disciplina sugere que a motivação de Dora não está necessariamente ligada à falta de inclusão, mas sim a uma preferência pessoal. Mesmo quando o professor incentiva sua participação em atividades como jogos com bola, ela expressa desinteresse, destacando que sua recusa não é um reflexo de exclusão, mas de sua falta de afinidade com esportes.

Dora - *“Tipo assim, quando ele me pede pra gente alongar, eu alongo os exercícios dos braços. É bem legal! Aí a gente fica perambulando por aí. Tem vezes que eu não posso fazer os exercícios, aí eu fico falando com meus amigos. Falo que vocês vão me levar pra tal canto, porque aí vocês não precisam fazer os exercícios.” - “Assim, tem vezes que eu não participo porque eu não quero mesmo.”*

A estrutura das aulas também influencia sua experiência. Dora menciona que, no primeiro tempo, o professor trabalha conteúdos teóricos no quadro, e, no segundo tempo, os/as alunos/as vão para a quadra. Ela relata que já utilizou materiais impressos para acompanhar as aulas, o que facilitou seu aprendizado, mas que essa prática foi reduzida. Além disso, a adaptação das atividades varia de acordo com a necessidade. Algumas são adaptadas, enquanto outras não. Esse aspecto evidencia que a escola busca estratégias para tornar as aulas mais acessíveis, mas ainda há limitações.

Dora - *“Assim, né, no primeiro tempo, tipo assim, se ele for passar alguma coisa, ele só passa no quadro as coisas no primeiro tempo. No segundo tempo, é mais provável que a gente vá para a quadra.” - “Não, tipo assim, no passado a gente usou bastante xerox, o que nos ajudou bastante, né? Porque a minha coordenação também lá era muito ruim do que já tá agora, né? Aham. Mas, tipo assim, agora a gente não tá usando tanto por causa da proibição do celular também, né?”*

O ambiente social parece ser um dos pontos mais positivos na vivência escolar de Dora. Ela afirma que seus colegas a acolhem e a auxiliam quando necessário, chegando

a disputar quem a ajudará a se deslocar.

Dora - *“Sim. Aham, eles ficam me carregando em qualquer canto, todo mundo fica batalhando pra poder me levar.”*

Em resumo, a experiência de Dora na Educação Física demonstra um equilíbrio entre acolhimento social e desafios na participação ativa das atividades. O desejo de Dora por atividades que já sejam acessíveis desde o início sugere um caminho para repensar práticas pedagógicas intencionais na Educação Física.

Dora - *“É, eu acho que eu gostaria que tivesse mais brincadeiras que já fossem meio que adaptadas. Não que precisassem adaptar direto. Entendeu? O que eu estou falando é que eu queria uma atividade que eles não precisassem adaptar. E eles procurassem uma atividade que já seria para todo mundo jogar. Sem precisar de adaptar.”*

Ao concluir a análise da entrevista de Dora, é possível perceber que sua trajetória escolar reflete a complexidade das experiências vividas por estudantes com deficiência no contexto da Educação Física. Embora tenha enfrentado desafios relacionados à exclusão e à falta de compreensão por parte da professora, Dora também demonstra que, com o apoio adequado, a inclusão é possível. Sua felicidade atual e o sentimento de pertencimento indicam que, quando a escola investe em estratégias de acolhimento e adaptações, é possível criar um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as. Assim, a experiência de Dora reforça a importância da formação contínua dos/as educadores e do compromisso em garantir a participação ativa de todos/as.

Diante das análises realizadas, é evidente que a inclusão nas aulas de EFE apresenta desafios que vão além da presença física dos/as alunos/as com deficiência na escola. As experiências apresentadas nas entrevistas revelaram diferentes graus de exclusão e acolhimento, apontando tanto falhas estruturais quanto possibilidades de mudanças.

Através das análises dos relatos dos/as discentes, foi possível notar que há ilustração de uma exclusão, na qual a ausência de adaptações pedagógicas e suporte adequado resultam na marginalização das potencialidades dos/as alunos com deficiência. Em alguns momentos, foi observado o encontro com barreiras na interação com colegas e na adequação das atividades às suas especificidades dos/as estudantes com deficiência.

A inclusão efetiva no ambiente escolar depende da ação pedagógica do/a professor/a, que deve realizar as adequações necessárias para que todos/as os/as alunos/as possam participar de maneira significativa. Nesse sentido, mais do que simplesmente ensinar a executar as práticas corporais, o objetivo da EF é proporcionar aos alunos e alunas uma compreensão contextualizada dessas atividades, possibilitando que desenvolvam a capacidade de se relacionar com os colegas e reconheçam os valores que permeiam tais manifestações culturais (Darido e Rangel, 2005).

Compreender a Educação Física apenas como um espaço de execução técnica e prática é limitar seu potencial formativo. É essencial que as aulas ultrapassem o saber fazer, promovendo também o saber sobre e o saber ser, permitindo que os/as alunos/as compreendam os significados das práticas corporais, e que desenvolvam valores de convivência e construam relações sociais mais empáticas (Darido, 2012). No entanto, para que essa formação crítica e inclusiva se efetive, é indispensável considerar as especificidades de todos/as os/as estudantes.

A análise dos relatos dos/as discentes evidencia que a ausência de adaptações pedagógicas e de suporte adequado ainda resulta na exclusão de sujeitos, como no caso de alguns/as estudantes que encontraram barreiras tanto na interação com os colegas quanto na adequação das atividades. Assim, o compromisso docente precisa ir além da transmissão de conteúdos e envolver uma prática sensível, intencional e ajustada à diferença presente nas salas de aula, garantindo que todos/as tenham acesso pleno ao direito de aprender e participar significativamente das aulas de Educação Física Escolar.

5 REFLEXÕES FINAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este estudo buscou compreender as experiências vivenciadas por alunos e alunas com deficiência nas aulas de EFE, analisando com criticidade as oportunidades e desafios encontrados no contexto que estão inseridos nas escolas. Através das entrevistas realizadas com estudantes de diferentes perfis, foi possível compreender as diversas percepções sobre as vozes dos alunos e alunas com deficiência no processo de inclusão. A pesquisa ainda contribui para o entendimento de como as dinâmicas escolares podem ser ajustadas a fim promover práticas em um ambiente mais inclusivo, ofertando subsídios para a reformulação de estratégias educacionais e para a conscientização de todos/as agentes envolvidos no âmbito escolar.

A partir dos objetivos específicos da presente pesquisa e das análises das entrevistas, foi possível verificar que os/as estudantes se depararam com a exclusão e/ou integração em determinados momentos das aulas de EFE, durante as atividades realizadas e a limitação do acesso aos conteúdos da Educação Física, mas também com momentos de inclusão, com participação efetiva e interação positiva entre os pares e entre alunos e docentes. Observamos que não é possível a generalização dessa percepção, entretanto, nota-se o movimento que pode ser um indicador de mudanças positivas no processo inclusivo, ainda que demande atenção no que tange à qualidade desse contexto.

Em algumas entrevistas, a deficiência foi apontada como um dos principais marcadores sociais que influenciaram negativamente a participação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física. No entanto, essas experiências não se apresentam de forma homogênea, pois a deficiência se entrelaça com outras dimensões, como a qualidade da interação com os/as colegas e as atitudes dos/as professores/as. Observou-se que os/as alunos/as que mais relataram dificuldades de participação ou situações de exclusão foram aqueles/as com Transtorno do Espectro Autista, deficiência física e baixa visão. Esses casos evidenciam que a deficiência não deve ser compreendida como uma categoria isolada, mas como parte de um conjunto de fatores sociais, relacionais e institucionais que afetam de forma complexa a inclusão escolar.

Na presente pesquisa, raça e gênero não se mostraram como fatores diretamente influentes nos relatos dos/as participantes. Durante as entrevistas, em nenhum momento os/as estudantes mencionaram suas identidades raciais ou de gênero como elementos que

impactaram suas experiências nas aulas de Educação Física. Embora esses marcadores sociais da diferença sejam relevantes em diversos contextos educacionais, neste estudo específico eles não emergiram como aspectos significativos nas falas analisadas.

Observou-se, entretanto, que a condição de deficiência foi o principal fator que limitou a participação de alunos e alunas nas atividades de Educação Física. É importante salientar que as situações de participação e ausência não se concentraram exclusivamente em um grupo específico de meninos ou meninas, mas se distribuíram entre os/as participantes, evidenciando uma ocorrência diversificada dessas experiências. Portanto, não houve relação direta com gênero ou raça, mas sim com as especificidades da deficiência de cada estudante.

Ao concluir esta pesquisa, destaca-se que um dos aspectos mais recorrentes nas análises foi a relação entre o tipo de condição de deficiência e o grau de comprometimento apresentado, além das percepções sobre a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar. Observou-se que os posicionamentos mais negativos em relação à participação nessas aulas partiram de estudantes cujas condições de deficiência impõem maiores barreiras, especialmente no que se refere à interação social e à mobilidade, como no caso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e deficiência física com comprometimentos motores significativos.

Os resultados indicam que a participação dos/as estudantes com deficiência esteve diretamente relacionada ao nível de necessidade de adaptações pedagógicas: aqueles/as que demandavam poucas ou nenhuma adaptação conseguiam participar das atividades com maior facilidade e frequência, enquanto os/as que exigiam ajustes mais específicos frequentemente eram excluídos/as das práticas corporais. Essa exclusão comprometeu não apenas sua presença nas aulas, mas também a vivência de pertencimento e inclusão efetiva nesse espaço educativo.

Diante desse cenário, ressalta-se que a ação docente é um fator decisivo para ampliar as possibilidades de participação dos/as estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Situações que envolvem barreiras mais significativas demandam uma atuação ainda mais próxima do/a professor/a, tanto no planejamento quanto na condução das atividades. Cabe a esse profissional adotar estratégias pedagógicas diversificadas, promover adaptações adequadas e garantir um ambiente de aprendizagem que reconheça as potencialidades de cada estudante. A presença ativa e mediadora do/a professor/a de Educação Física não apenas favorece a participação efetiva, mas também contribui para

a construção de experiências positivas, reforçando o sentimento de pertencimento e a perspectiva inclusiva no espaço escolar.

Essa constatação reforça o reconhecimento da compreensão da deficiência como um marcador social da diferença, que não pode ser desvinculado das experiências concretas vividas pelos sujeitos no cotidiano escolar. O tipo de deficiência, nesse contexto, não deve ser visto de maneira determinista, mas como uma dimensão que interage com outros fatores sociais, pedagógicos e estruturais, influenciando diretamente as possibilidades de participação e pertencimento nas aulas de Educação Física.

É justamente nesses contextos em que as barreiras se mostraram mais intensas que se evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas, políticas inclusivas e formas de mediação que não apenas acolham, mas efetivamente promovam a participação ativa e significativa desses/as estudantes. Ao destacar tais narrativas e evidências, esta pesquisa reforça a importância de assumir os desafios da inclusão, considerando as singularidades, as limitações impostas pelo ambiente e as possibilidades de transformação das práticas escolares.

Ao longo desta pesquisa, observou-se que a percepção dos/as alunos/as com deficiência sobre sua participação na Educação Física Escolar é marcada por uma complexa combinação de sentimentos, experiências e contradições. O sentimento de inclusão está fortemente atrelado à autopercepção de pertencimento, o que envolve desafios subjetivos significativos. As falas revelam uma dualidade: embora alguns estudantes mencionem aspectos positivos, como o apoio de certos professores e a convivência com colegas, é mais recorrente a manifestação de não pertencimento nesse espaço.

Entre os fatores facilitadores da inclusão, destacou-se a presença e a atuação dos profissionais de apoio, frequentemente percebidos como aliados importantes no cotidiano escolar. No entanto, quando se trata da relação com os colegas, em algumas entrevistas, predominou a ausência de vínculos significativos, o que contribuiu para o isolamento e a sensação de exclusão. A relação com os professores da Educação Física aparece de forma mais ambígua, não se identificaram práticas excludentes explícitas por parte desses docentes, mas tampouco se identificaram ações efetivas de valorização da presença dos estudantes com deficiência, tampouco o trabalho com elementos diferentes dos esportes coletivos. Em alguns casos, como o do aluno Júnior que foi retirado das aulas para

participar de atividades de alfabetização, observa-se a ausência de uma intencionalidade pedagógica voltada à permanência e a autonomia desses/as estudantes nas aulas.

Outro ponto observado diz respeito ao modelo ainda hegemônico da Educação Física, pautado prioritariamente nas práticas esportivas e na padronização corporal. Para os/as alunos/as que apresentam maiores dificuldades de interação social ou barreiras motoras mais significativas, essas estruturas tornam-se ainda mais excludentes.

Assim, pode-se afirmar que a percepção dos/as alunos/as é individual, marcada por suas vivências únicas e trajetórias escolares singulares. No entanto, mesmo diante de relatos que apontam acolhimento e experiências positivas em contextos específicos, o panorama geral tende a um sentimento mais presente de não pertencimento. A inclusão, portanto, permanece sendo vivida de maneira parcial e instável, ora sustentada por práticas pontuais de professores ou turmas acolhedoras, ora fragilizada por estruturas escolares que ainda não foram adequadas para reconhecer as diferenças no contexto escolar.

Dessa forma, os achados desta pesquisa reiteram a importância de compreender a inclusão escolar como um processo que se dá nas relações entre sujeitos, práticas e contextos, permeado por múltiplas dimensões que ultrapassam a presença física dos/as estudantes com deficiência nas aulas. A participação efetiva, a construção de vínculos, o reconhecimento das singularidades e a promoção de práticas pedagógicas intencionais são elementos indispensáveis para que a Educação Física Escolar seja, de fato, inclusiva. A análise das experiências relatadas permite afirmar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão deixe de ser um ideal abstrato e se concretize como uma prática cotidiana.

No contexto da educação inclusiva, é fundamental refletir sobre a diversidade de conteúdos propostos pela BNCC para a Educação Física, pois ela amplia as possibilidades pedagógicas e favorece práticas mais inclusivas. Apesar de a BNCC ter sido publicada há quase uma década, ainda se observa a predominância de esportes tradicionais nas aulas, enquanto outras unidades temáticas permanecem pouco exploradas. Essa limitação reduz as oportunidades de participação para estudantes com deficiência, reforçando a necessidade de ampliar o repertório de práticas corporais desenvolvidas na escola. Além disso, é imprescindível que tanto a formação inicial quanto a continuada de professores/as enfatizem a importância de incluir temáticas e estratégias que potencializem a inclusão,

garantindo que a Educação Física escolar se constitua como um espaço efetivamente democrático e acessível a todos/as os/as estudantes.

Concluir este estudo não representa encerrar a discussão, mas sim evidenciar lançar luz sobre a relevância de repensar políticas educacionais, práticas pedagógicas e formações docentes que incorporem de forma crítica os marcadores sociais da diferença. A escuta ativa dos/as alunos/as com deficiência, conforme apresentada ao longo desta dissertação, revela potências e fragilidades do cotidiano escolar que não podem ser ignoradas. É preciso avançar na construção de uma Educação Física Escolar que reconheça as diferenças, promovendo ambientes onde todos/as se sintam pertencentes, capazes e acolhidos em suas singularidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011.
- AJURIAGUERRA, Julian de. *Manual de psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1981.
- ALMEIDA, H. B. de; SIMÕES, J.; MOUTINHO, L.; SCHWARCZ, L. Numas, 10 anos: um exercício de memória coletiva. In: SAGGESE, G. et al. (org.). *Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica*. São Paulo: Gamma, 2018. p. 9-30.
- ALMEIDA, W. M. M.; FERNANDES, R. O.; GUARALDO, E. Acesso às áreas verdes urbanas e equidade verde: um estudo em Campo Grande, MS. *Interações (Campo Grande)*, v. 24, n. 1, p. 281–297, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v24i1.3858>. Acesso em: 13 set. 2025.
- ALVES, U. S. *Educação Física Escolar: uma abordagem ampliada do Esporte*. São Paulo: Avercamp, 2014. 1. ed. 136 p.
- AMÂNCIO, D. L. P.; MENDES, D. C. Pessoas com deficiência e ambiente de trabalho: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, e0140, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0140>. Acesso em: 13 set. 2025.
- AZEVEDO, Carlos R. R. *Educação Física e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAGNARA, I. C.; LARA, A. A.; CALONEGO, C. Processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 15, n. 145, jun. 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Maria Helena Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, M. A. et al. A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência. *Podium Sport, Leisure and Tourism Review*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 152–167, 2013.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BIAVATTI, Maria Mônica Zimmer Simionato. O profissional de educação física frente ao processo de inclusão escolar. 2012. 47 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade de Brasília; Universidade Aberta do Brasil, Porto Velho-RO, 2012.
- BRAH, Avtar. *Cartographies of Diaspora: contesting identities*. Londres: Routledge, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores educacionais – Censo Escolar 2019*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorca-idade-serie>. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Meio Ambiente e Saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

CAMPBELL, F. A. Incitar a data das ficções jurídicas-deficiência com a ontologia e o corpo abieísta da lei. *Griffith Law Review*, v. 10, 2001.

CAMPELO, Cleide Riva. *Cal(e)idoscorpos: um estudo semiótico do corpo e seus códigos*. São Paulo: Annablume, 1997.

CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório Educasendo 2022: panorama das unidades escolares municipais e estaduais*. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/educasendo2022>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAMPO GRANDE. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano – PLANURB. *Perfil Socioeconômico de Campo Grande*. 30. ed. rev. Campo Grande, 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*.

4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, T. B. C. da. A importância dos esportes alternativos nas aulas de educação física escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, 2002.

DANTAS, Ianka da Silva; JUNIOR, Agenor Sousa Silva; DINIZ, Fabrícia Gomes da Silva. Colaboração entre professor da sala de aula comum e profissional especializado: estratégias eficazes com ensino colaborativo. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 21, 2023. DOI: 10.69532/2178-4442.v21.74624. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74624>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. São Paulo: Papirus, 1994.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). *Educação Física escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Unicamp, 1993. p. 49-57.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Movimento*, v. 2, n. 2, jun. 1995. Adaptado. Acesso em: 20 mai. 2024.

DAOLIO, J. Por uma educação física plural. *Motriz – Ponto de Vista*, v. 1, n. 2, p. 134-136, dez. 1995. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Jocimar.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 90 p.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros

curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, S. C.; SANCHES, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. (Org.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.p. 15-28.

DARIDO, Sílvia Regina. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, v. 16, p. 21-33. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. *Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 5, n. 8, 2008.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/USP Legal, São Paulo, jun. 2013. p. 1-14.

DIETRICH, Sandra Helena Correia (Orgs.). *Educação Física na escola e o fazer inclusivo: práticas e reflexões*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2025. p. 135-148.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DINIZ, Flávia; SQUINCA, Débora; MEDEIROS, Marcelo. O Estado brasileiro incorporou a transversalidade de gênero e raça em grande parte das políticas sociais, mas é ainda rara a referência à deficiência. 2007, p. 4.

EUGÊNIO, Josieane; SILVA, Alex Sander. “Os professores não sabiam o que fazer comigo!”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. *Educação em Revista*, Marília, v. 23, n. 1, p. 27-42, 2022.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 3, dez. 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i3.9469.

FERNANDES, S. de F. *Fundamentos para educação especial*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, A. et al. Inclusão de pares como facilitadores na Educação Física escolar:

orientações para os professores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 36, n. 1, p. 95-105, 2022.

FERREIRA, H. S. Testes psicomotores na educação infantil – bateria psicomotora (BPM): um estudo de caso em crianças de uma escola particular. 2001. 100 f. monografia (Especialização em Psicomotricidade) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

FONSECA, V. da. *Educação Especial*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1991.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: Vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 1.

FRANÇA, Tiago Henrique P. M. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais (PUCSP)*, v. 17, p. 59-73, 2013.

FRANCO, N. *Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco*, 2019.

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARDOU, Charles. Quais são os contributos da Antropologia para a compreensão das situações de deficiência? *Revista Lusófona de Educação*, n. 8, p. 53-61, 2006.

GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In: VEIGA, Ana Maria; NICHNIG, Claudia Regina; SCHEIBE WOLFF, Cristina; ZANDONÁ, Jair (Orgs.). *Mundos de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019. p. 353-361.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: 2020.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. As filosofias subjacentes às concepções de Educação Física. In: *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994. p. 22-34.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social*

dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, R. et al. O papel do par facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 30, n. 3, p. 1-11, 2019.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021, e0184. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GLAT, Rosana. Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual. Projeto de pesquisa, CNPq, 2015.

GODOY, A. S. Pesquisas qualitativas: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES DA SILVA, G.; BERGMANN, G. G. Inclusão, identidade docente e Educação Física: uma análise na perspectiva dos professores: Inclusión, identidad docente y Educación Física: un análisis desde la perspectiva de los profesores. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8851>. Acesso em: 20 jun. 2025.

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, p. 33–44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GUEDES, Adenise Alexandre de Brito; LIMA, Joel Cleiton Maia de; SILVA, Josivaldo Jorge Gonçalves da; FIGUEIREDO, Malena Poliana Pereira de; PEREIRA, Maria Milizia Heline de Figueiredo. O potencial dos jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas na Educação Física no Ensino Fundamental. *RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.567. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/567>. Acesso em: 25 set. 2025.

GUTIERREZ, W. *História da Educação Física*. 1972.

HAEGELE, J. 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. DOI: 10.1080/00336297.2019.1602547.

HAEGELE, J. A.; HODGE, S. R. Perspectivas sobre a integração de alunos com deficiência na educação física: uma revisão abrangente de revisões publicadas entre 2010 e 2020. *European Journal of Adapted Physical Activity*, v. 1, 2021. DOI: 10.1080/euj.2021.00. Acesso em: 25 out. 2024.

- HAEGELE, J. A.; SUTHERLAND, S. Perspectivas de alunos com deficiência em relação à educação física: a qualitative inquiry review. *Quest*, v. 67, n. 3, p. 255–273, 2015. DOI: 10.1080/00336297.2015.1050118.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- HALL, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.
- HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais de diferença. *Mediações*, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, S.; RÓDENAS, R.; NIORT, J. La percepción de competencia docente para la inclusión educativa: análisis de factores relacionados con la experiencia profesional. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, Valencia, v. 12, n. 2, p. 45–60, 2012.
- HIRANO, Luis Felipe Kojima. *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.
- HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Jan. 2015, n. 16, p. 193–210. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Panorama, Campo Grande/MS. Portal IBGE, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- KARLA, et al. Adaptação de jogos de mesa e tabuleiro para alunos com deficiência. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020.
- KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 21, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. *Revista Educação Inclusiva*, v. 5, n. 1, 2021.
- KYRILLOS, G. M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. *Revista Estudos Feministas*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>.

- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *A educação psicomotora: a psicomotricidade na escola materna*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e formação de professores: a inclusão e a diversidade nas práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, Keyla Ferrari. A importância da dança na educação inclusiva: perspectivas para a educação física escolar. In: SALERNO, Marina Brasiliano; ROSA, Marcelo Victor;
- MAIA, F. E. da S.; SANTIAGO, J. da S.; PEREIRA, J. M. S.; ESTÁCIO, V. da S.; LIMA, R. W. G. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 1, n. 3, p. 1–12, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i3.3580. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- MAIA, Juliana; ANCESKI BATAGLION, Giandra; ZARPELLON MAZO, Janice. Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, SP, v. 21, n. 1, 2020. DOI: 10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9696>. Acesso em: 29 out. 2024.
- MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.
- MALUF, Sônia W. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Revista Esboços*, v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001.
- MANTOAN, M. T. É.; SANTOS, M. T. T. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inc. Soc.*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.
- MARCO, M. A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 30, n. 1, p. 60–72, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022006000100010>.
- MARCO, V. D. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2020.
- MARIN, Elizara Carolina; SOUTO, Elaine Cappellazzo. Jogo e a inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: uma revisão sistemática. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22289>. Acesso em: 09 jun. 2025.
- MARTINS, Bruno Daniel G. S. Ver também a crítica de OLIVER (1986) à “teoria da tragédia pessoal”. 2005, p. 11.
- MARTINS, Bruno Daniel Gomes de Sena. Políticas sociais na deficiência: exclusões

perpetuadas. Centro de Estudos Sociais, p. 1–19, 2005.

MATOS, M. da C. A importância dos esportes alternativos para as aulas de Educação Física. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*, v. 9, n. 22, dez. 2020. ISSN 2316-9303.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1983.

MELLO, Ana Maria Araujo de. Interseccionalidade, políticas públicas e deficiência: diálogos e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 305–320, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000200007>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MENDES, L. S.; BARBOSA, F. N. M. Um olhar sobre o esporte nas aulas de Educação Física escolar: qual o modelo adotado pelo professor? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 15(152), 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd152/esporte-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos; NETO, Wenceslau Gonçalves. Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio. *Poíesis Pedagógica*, Catalão, v. 17, n. 1, p. 111–125, 2019. DOI: 10.5216/rppoi.v17i1.57909. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/57909>. Acesso em: 29 maio 2025.

MENDONZA, Laís. Dificuldades e desafios na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: um estudo sobre a heterogeneidade das classes. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física), 2008.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOTO, B. M.; MOREIRA, W. W. Tendências em educação física – a relevância de seu entendimento para a compreensão da complexidade da área. In: *III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 3., 2007, São Carlos, SP. Anais eletrônicos... São Carlos, SP: UFSCar, 2007. Eixo temático: Educação Motora. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 01 out. 2024.

MOODLEY, Jacqueline; GRAHAM, Lauren. The importance of intersectionality in disability and gender studies. *Agenda*, London, v. 29, n. 2, p. 1-10, 2015.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho. História, interculturalidade e a valorização social e educacional do festejo junino maranhense. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Maranhão, v. 26, n. 2, p. 1–15, maio 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/332>. Acesso em: 26 maio 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, 2018.

NEVES, Luis Henrique Domingues Verão das; SALERNO, Marina Brasiliano. Minha cadeira de rodas, meu corpo, minha (ou nossa?) Educação Física escolar: diferenças e alteridades. In: SALERNO, Marina Brasiliano; JÚNIOR, Rubens Venditti (Orgs.). *Educação Física Inclusiva e Interseccionalidade: Diferenças e Alteridades na atuação profissional*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 371.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 149–167, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência: resolução cumprida pela Assembleia Geral em 3 de dezembro de 1982. Nova Iorque: ONU, 1982.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF)*. Genebra: OMS, 2001.

PALUMBO, Livia Pelli; TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela COVID-19. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 72, 11 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26668/indexlawjournals/2526-0111/2020.v6i1.6640>. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/garantiasfundamentais/article/view/6640>. Acesso em: 13 out. 2024.

PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão, de todos nós. *Revista Integração*, ano 14, Ed. Especial, 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

PEREIRA, A. J. Esporte da escola: uma proposta de iniciação do futsal e handebol para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. *Lindoeste*, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2012_unioeste_edfis_artigo_ademir_jose_pereira.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

PEREIRA, R. *Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, Ricardo. Nada sobre nós sem nós: uma reflexão sobre a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, p. 123–134, 2008.

PEREZ, M. V. S.; ARAÚJO, C. Revisão de literatura sobre a dança para estudantes com deficiência. *Linha Mestra*, n. 43, p. 59–71, 2021.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263–274, jul./dez. 2008.

PORTO, R. M. Comunicação não-verbal. *Revista de Administração de Empresas*, 49(3), p. 365–365, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902009000300012>.

PRINS, Baukje. Narrative accounts of origins: a Blind Spot in the Intersectional Approach? *European Journal of Women's Studies*, v. 13, n. 3, p. 277–290, 2006.

RAMOS, J. J. *Os exercícios físicos na história e na arte*. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RÉGIS, Hebe. Esterilização involuntária de mulheres com deficiência intelectual no sul do Brasil: uma análise dos discursos parentais. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 135–150, 2003.

REIS, J. G.; ARAÚJO, S. M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, v. 32, e103, p. 1–16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33882>.

REKAA, Hege; HANISCH, Halvor; YTTERHUS, Borgunn. Inclusion in physical education: teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 66, n. 1, p. 36–55, 2019. DOI: 10.1080/1034912X.2018.1435852.

RODRIGUES, C. S.; PRADO, M. A. M. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. *Psicologia e Sociedade*, 22(3), p. 445–456, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300005>.

ROSA, Carla Marielly. *Práticas inclusivas: novos olhares a partir da pesquisa colaborativa*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Química da Vida) – Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2023.

RUBIO, K. De disciplina a área de conhecimento: a educação física no Brasil (1882–1932). Papirus, 2002.

SALERNO, Marina B.; ARAÚJO, Elisângela S. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 45–54, 2004.

SANTOS, F. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 35, n. 2, p. 56–68, 2021.

SANTOS, F. et al. Inclusão de pares como facilitadores nas aulas de Educação Física: uma experiência inclusiva no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 35, n. 1, p. 43–51, 2021.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 61–78.

SANTOS, Sérgio Coutinho; KABENGEELE, Daniela do Carmo; MONTEIRO, Lorena

Madrugá. Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo: um estudo comparativo da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e do Estatuto das Pessoas com Deficiência. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 81, p. 158–170, abr. 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. In: *Inclusão: revista da educação especial*, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, p. 8–16, jul./ago. 2007.

SCHWARCZ, L. K. M. Prefácio. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (Orgs.). *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. p. 8–19.

SEABRA JUNIOR, Luis. Educação Física e inclusão educacional: entender para atender. 111 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SERVIÇO MUNICIPAL DE INFORMÁTICA, GEOLOGIA E GEOGRAFIA – SIMGEO. Divisão territorial e bairros do município de Campo Grande (MS). Campo Grande, MS, 2022. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/smgeo>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, A. O impacto do movimento nada sobre nós sem nós. *Revista Brasileira de Direitos Humanos*, v. 85–102, 2018.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria. Educação inclusiva. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, ano MMXVII, n. 000099, 11 jan. 2017.

SILVA, J. L. G. Os esportes alternativos como mais uma possibilidade para a educação física nos anos finais do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Jaciel Antonio Santos da. A capoeira na educação física escolar: desafios e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2025.

SILVA, Lucas Gonçalves Barbosa da. A influência dos esportes alternativos na adesão das aulas de Educação Física escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SILVA, M. A. et al. Adaptação de regras nos jogos para inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar. *Movimento e Percepção*, v. 26, n. 1, p. 72–84, 2021.

SILVA, O. H. F. da; CRUZ, A. C. J. da; MWEWA, C. M.; BRITO, J. E. de. Do racismo

científico ao racismo social: o conceito de “raça” nas relações humanas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 14, n. 40, p. 410-428, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7866929>.

SILVA, Otto Marques da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1987.

SILVA, R. F. da; SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P. F. de. Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, S. M. Esportes não convencionais na escola: uma proposta de sistematização para os anos finais do Ensino Fundamental. Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, SP, 2020.

SILVA, S. M.; LIMA, S. F. A. Educação inclusiva no Ensino Fundamental. *Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental*, ano 5, n. 7, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/237-Texto%20do%20artigo-1149-1-10-20160204.pdf>.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15–32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 6–12, 1996.

SOARES, C. L. Educação física: raízes europeias e Brasil. Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, J. et al. A adaptação das regras esportivas como possibilidade para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. *Movimento*, v. 25, n. 1, p. 38–51, 2019

SOUZA, Ninodja Thaysi Barbalho da Silva. Percepções de estudantes com Transtorno do Espectro Autista quanto aos processos de inclusão: acesso e permanência na UFRN. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

TAYLOR, Sunaura. *Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation*. New York: The New Press, 2017.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMITA, Andréa Setsuko Fortuna. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de Educação Física Escolar. *Cuiabá-MT*, v. 20, n. 10, p. 13–25, maio 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380903979_A_utilizacao_de_modalidades_esportivas_nao_tradicionais_em_aulas_de_educacao_fisica_escolar. Acesso em: 28 maio 2025.

TORRES, C. et al. Adaptação das regras em aulas de Educação Física inclusiva: reflexões e práticas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 34, n. 1, p. 60–68, 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: *III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos*. Anais... Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção, UNICAMP, Campinas, p. 16–25, ago. 2019. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 28 nov. 2024.

VICENTE DA SILVA, J. P.; SOARES, O. F. de; SILVA, R.; MACHADO, E.; DIAS, M. A. Petra corrida de corrida: uma experiência na educação física escolar. *RevistAleph*, n. Especial, 20 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48132>. Disponível em: <https://periodicos.u.br/revistaleph/artigo/view/48132>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VIEIRA DE LIMA MIYASHIRO, Nayane; BRASILIANO SALERNO, Marina. Aluno com deficiência visual e autismo: um estudo de caso das interações nas aulas de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, SP, v. 22, n. 1, p. 127–142, 2021. DOI: <10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p127-142>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/11017>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VITOR, Alexandre Moreira; FERREIRA, Thais Alves; OLIVEIRA, João Roberto Ventura; LÔBO, Ingrid Ludimila Bastos; MARTINS, Cristiane Alves. As contribuições da Educação Física escolar no desempenho motor de crianças com deficiência: uma revisão de escopo. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, SP, v. 25, n. 2, p. 273–290, 2024. DOI: <10.36311/2674-8681.2024.v25n2.p273-290>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/16498>. Acesso em: 16 jun. 2025.

ZAMBONI, Márcio. Marcadores sociais da diferença. *Sociologia: grandes temas do conhecimento – Especial Desigualdades*, São Paulo, v. 1, p. 14–18, 1 ago. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509716/mod_resource/content/0/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA AS ENTREVISTAS

1. Participante número: _____ Nome fictício: _____
2. Qual é a sua idade?
3. Que ano você cursa?
4. Há quanto tempo na mesma escola?
5. Sempre estudou em escola pública?
6. Como você se identifica em relação à sua raça? Se sentir confortável, pode escolher entre as seguintes opções ou indicar outra: branca, preta, parda, indígena, amarela ou outra?
7. Aqui na escola, você tem aulas de Educação Física?
8. Você participa das aulas?
9. Como é sua participação nas aulas? Pode me descrever?
10. Você gosta de aulas de Educação Física?
11. O que faz com que você se sinta dessa forma nas aulas?
12. Você gosta da sua participação nas aulas de Educação Física?
13. Qual atividade você fez que mais gostou? Por quê?
14. E a que menos gostou? Por quê?
15. Quais situações ou motivos fariam você não querer participar das aulas de Educação Física?
16. Você se sente competente para participar das aulas de Educação Física propostas pelo seu professor/a?
17. Você se sente parte da sua turma?
18. Você tem acompanhamento de professor/a de apoio?
19. Como é sua relação com os professores de apoio (caso tenha)?
20. Como é sua relação com seus colegas durante as aulas de Educação Física?
21. Como é sua relação com seu professor/a de Educação Física?
22. Quando você tem alguma dúvida ou dificuldade para realizar as atividades nas aulas de Educação Física você consegue dar dicas para o/a professor/a de como é melhor para você realizar certas atividades?
23. O que você mudaria nas aulas de Educação Física da sua turma?

24. O professor aplica estratégias para a sua participação nas aulas de Educação Física quando você demonstra alguma dificuldade? E as propostas funcionavam para efetivar sua participação?
25. O que você mudaria nas aulas de Educação Física na escola pensando em uma perspectiva inclusiva?
26. Quais situações ou motivos fariam você não querer participar das aulas de Educação Física?