

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

NAYANE VIEIRA DE LIMA MIYASHIRO

**ASPECTOS QUE ECOAM NO CHÃO DA QUADRA: CONSIDERAÇÕES
ACERCA DAS FORMAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

**AQUIDAUANA, MS
2024**

NAYANE VIEIRA DE LIMA MIYASHIRO

**ASPECTOS QUE ECOAM NO CHÃO DA QUADRA: CONSIDERAÇÕES
ACERCA DAS FORMAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

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 Mestra em Estudos Culturais, área de concentração Diferenças e Alteridades.

Orientação: Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno.

Banca examinadora:

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

Profa. Dr. Paulo Ferreira de Araújo (membro titular externo)

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

Profa. Dra. Camila Lopes de Carvalho (membro suplente externo)

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

AQUIDAUANA, MS

2024

*Dedico ao meu esposo, meu pai, minha mãe e
minhas irmãs que diariamente apoiam a minha jornada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua imensa bondade e misericórdia em minha vida, por direcionar meu caminho, conceder-me a sabedoria necessária para realizar esta pesquisa e renovar minhas forças com tanto amor todos os dias.

Ao meu esposo, Rafael, que caminha ao meu lado desde 2015, sendo sempre meu melhor amigo e maior incentivador.

Ao meu pai e à minha mãe, Clodoaldo e Ivonete, que desde a minha infância me ensinaram sobre a importância da educação e são exemplos de como fazer o melhor possível com os recursos disponíveis.

Às minhas irmãs, Nayara e Tamiris, que são minhas melhores amigas e sempre estão ao meu lado, apoiando-me nos dias difíceis e celebrando minhas conquistas nos dias alegres.

À minha querida e estimada orientadora, Marina Brasiliano Salerno, que em meados de 2015 me apresentou à Educação Física inclusiva, um campo até então desconhecido para mim. Agradeço a ela por ser mais do que uma orientadora, por ser uma amiga e incentivadora, por enxergar meu potencial e dedicar parte de seu precioso tempo todas as semanas para investir em meu desenvolvimento profissional.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa, Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo, Profa. Dra. Camila Lopes de Carvalho e Prof. Dr. Miguel Rodrigues de Souza Neto, por aceitarem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu amigo e companheiro desta jornada de pós-graduação, Luís Henrique Domingues Verão das Neves, agradeço pelas valiosas conversas, debates e reflexões que auxiliaram nesta pesquisa e tornaram o processo mais leve.

À coordenação e direção da Escola Especial Raio de Sol - Associação Pestalozzi de Campo Grande - MS, por fornecerem todo o suporte, apoio e incentivo necessários para o desenvolvimento desta dissertação da melhor maneira possível.

A todos, expresso meus sinceros e afetuosos agradecimentos!

*Pois eu sou o Senhor, o seu Deus,
que o segura pela mão direita
e diz a você: Não tema; eu o ajudarei.*

Isaías 41:13.

MIYASHIRO, Nayane Vieira de Lima. Aspectos que ecoam no chão da quadra: considerações acerca das formações em Educação Física inclusiva. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024.

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de elaboração dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande aos/às docentes de Educação Física de sua rede de ensino sob a temática da educação inclusiva a partir dos estudos culturais. Dentre os objetivos específicos estão: a) compreender quem são os profissionais responsáveis pela elaboração dos cursos de formação continuada; b) analisar o entendimento dos/das gestores/as sobre o conceito de inclusão na Educação Física escolar; c) verificar as temáticas abordadas nos cursos de formação. O estudo se configura de cunho qualitativo, descritivo-exploratório e o levantamento de dados foi realizado em duas etapas, inicialmente por meio de uma pesquisa documental a fim de encontrar as propostas dos cursos de formação continuada e posteriormente foram realizadas entrevistas com seis pessoas responsáveis pela elaboração e organização dos cursos de formação para professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2010). Os resultados apontaram que as formações são elaboradas a partir de três critérios, a saber: formações organizadas levando em conta as sugestões dos/as docentes; formações pautadas no que foi observado pela gestão como fragilidades dos/das; e formações fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular. Ademais, os documentos apontaram que de cento e trinta sete formações realizadas, cinco delas tinham em seus títulos menções a Educação Física em uma perspectiva inclusiva. No que se refere aos/as profissionais entrevistados/as, observamos que o grupo é formado por pessoas cisgêneras, brancas e pardas, e sem deficiência. Sobre a homogeneidade do grupo, não foi observada uma influência direta nas percepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Acerca das compreensões da equipe gestora sobre o conceito de inclusão na Educação Física escolar notamos que, embora exista um consenso sobre a importância da convivência e do aprendizado mútuo entre pessoas com e sem deficiência, as nuances nas expressões utilizadas podem sugerir a presença de percepções que potencialmente favorecem a segregação. Neste sentido, tanto os objetivos da Educação Física escolar quanto a percepção sobre a inclusão apresentaram influências de suas respectivas formações iniciais, com a manutenção de olhares desenvolvimentistas, concepções inclusivas que se distanciam das abordagens atuais e a segregação das temáticas inclusivas nas formações continuadas. Isso indica a necessidade de formações continuadas para a equipe gestora para que haja novas percepções e findem práticas segregadoras. Por fim, referindo-se às temáticas abordadas nos cursos de formação, podemos observar nos documentos que os temas escolhidos enfatizam o cumprimento de um referencial curricular elaborado pela REME, métodos para estruturação dos planejamentos e aplicabilidade deles, formas de avaliar os/as alunos/as e as práticas corporais mencionadas na BNCC assim como suas progressões.

Palavras-chave: Inclusão. Formação continuada. Educação Física. Gestão escolar. Diferenças.

MIYASHIRO, Nayane Vieira de Lima. Echoing aspects on the gym floor: considerations about formations in inclusive Physical Education. 2024. Dissertation (Master's in Cultural Studies). Postgraduate Program in Cultural Studies, Federal University of Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024.

Abstract: The present research aimed to analyze the process of developing continuing education courses offered by the Department of Education of the city of Campo Grande to Physical Education teachers in its school network on the theme of inclusive education from cultural studies. Among the specific objectives are: a) to understand who are the professionals responsible for the development of continuing education courses; b) to analyze the understanding of managers about the concept of inclusion in school Physical Education; c) to verify the themes addressed in the training courses. The study is qualitative, descriptive-exploratory, and data collection was carried out in two stages, initially through a documentary research to find the proposals of continuing education courses and later interviews were conducted with six people responsible for the development and organization of training courses for Physical Education teachers of the Municipal Education Network of Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Data analysis was performed through content analysis (Bardin, 2010). The results showed that the trainings are developed based on three criteria, namely: trainings organized taking into account the suggestions of teachers; trainings based on what was observed by management as weaknesses of teachers; and trainings based on the Common National Curricular Base. In addition, the documents pointed out that of one hundred and thirty-seven trainings carried out, five of them had in their titles mentions to Physical Education in an inclusive perspective. Regarding the interviewed professionals, we observed that the group is made up of cisgender, white and brown people, and without disabilities. About the homogeneity of the group, a direct influence on perceptions about the inclusion of people with disabilities was not observed. About the management team's understandings of the concept of inclusion in school Physical Education, we noted that, although there is a consensus on the importance of coexistence and mutual learning between people with and without disabilities, the nuances in the expressions used may suggest the presence of perceptions that potentially favor segregation. In this sense, both the objectives of school Physical Education and the perception of inclusion showed influences from their respective initial formations, with the maintenance of developmentalist views, inclusive conceptions that distance themselves from current approaches and the segregation of inclusive themes in continuing education. This indicates the need for continuing education for the management team so that there are new perceptions and end segregating practices. Finally, referring to the themes addressed in the training courses, we can observe in the documents that the chosen themes emphasize the fulfillment of a curricular reference developed by REME, methods for structuring the plans and their applicability, ways to evaluate students and the bodily practices mentioned in the BNCC as well as their progressions.

Keywords: Inclusion. Continuing education. Physical Education. School management. Differences.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características dos/das gestores/as entrevistados/as	59
QUADRO 2 - Formações desenvolvidas em 2017	78
QUADRO 3 - Formações desenvolvidas em 2018	80
QUADRO 4 - Formações desenvolvidas em 2019	81
QUADRO 5 - Formações desenvolvidas em 2020	83
QUADRO 6 - Formações desenvolvidas em 2021	84
QUADRO 7 - Formações desenvolvidas em 2022	86
QUADRO 8 - Formações desenvolvidas em 2023	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEI - Auxiliar Especializado Inclusivo

APE - Auxiliar Pedagógico Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CI - Comunicação Interna

CG - Campo Grande

COVID - Corona Virus Disease

EF - Educação Física

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ISBN - International Standard Book Number

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MS - Mato Grosso do Sul

PL - Planejamento

PC - Paralisia cerebral

REME/CG - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED/MS - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/Mato Grosso do Sul

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos globais do desenvolvimento

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNIGEPafa - Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA	17
1.1 Marcos legais da inclusão: uma visão geral	19
1.2 Inclusão no âmbito educacional	20
1.3 Educação Física escolar e a pessoa com deficiência	26
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	41
2.1 Formação inicial: o primeiro passo	42
2.2 Formação continuada em Educação Física inclusiva: uma jornada constante	46
ASPECTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 Participantes da pesquisa	54
3.2 Levantamento e análise de dados	54
3.2.1 Levantamento e análise de dados – documentos	54
3.2.2 Levantamento e análise de dados dos/das participantes	55
RESULTADOS E REFLEXÕES	58
4.1 Formação docente e os caminhos trilhados à gestão	58
4.2 Além da quadra e da bola: compreensões acerca da Educação Física	68
4.3 Juntos e misturados: as relações com as diferenças e o entendimento do que é inclusão	72
4.4 Da teoria ao chão da quadra: um espetáculo coletivo	77
4.4.1 Por trás da cortina: quais temas escolher?	92
4.4.2 A escolha dos/das palestrantes que tomam o palco	97
4.4.3 Após o fim do espetáculo: como as formações reverberam	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE	121

INTRODUÇÃO

A escola do século XXI, como instituição formativa, lida e opera no âmbito social com as diferenças. É em seu interior, a partir do quadro composto por discentes, docentes, técnicos/as-administrativos/as, profissionais da segurança, serviços gerais e merendeiras/os, que as diferenças se encontram, se chocam e (re)criam mecanismos de consolidação cultural ou pontos de tensão frente ao novo e ao diferente. Os desafios da contemporaneidade carregam aspectos históricos frente a diversos grupos que, por diferentes razões, tiveram como consequência a sua marginalização ou exclusão (Marco, 2014; Porto A.; Porto L., 2019; Silveira; Freitas, 2017).

Dentre esses grupos, encontram-se as pessoas com deficiência, que por anos foram excluídas do contexto socioeducativo por serem consideradas incapazes de lidar com os aspectos relacionados ao processo social e de ensino-aprendizagem. Visualizado inicialmente a partir de influências internacionais, o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares começa a ganhar notoriedade nacional a partir de marcos legislativos que ultrapassam o discurso vinculado ao viés de integração, pressupondo o rompimento de barreiras frente à estigmatização sobre corpo, deficiência e educação (Silva; Seabra Jr.; Araújo, 2008).

A educação inclusiva, de forma sistematizada, respalda-se em atos normativos dados pela redação da Lei de número 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, mesmo com a dinâmica de avanços institucionais, há desafios para a efetivação do processo de inclusão frente às relações escolares e à formação de professores e professoras. Dentre eles, está a mudança de mentalidade dos/das profissionais envolvidos/das nestas formações de docentes, que comumente possuem uma visão limitada acerca das potencialidades e necessidades específicas relacionadas às/aos estudantes com deficiência (Silva, 2015).

Compreendendo que a nomenclatura referente à inclusão pode ultrapassar o posicionamento idealizado para este trabalho, o pressuposto inicial é evidenciar as linhas de tensão e marginalização com enfoque na pessoa com deficiência e os mecanismos para a efetiva inclusão de todos e todas no processo de ensino-aprendizagem, a partir da potencialidade do indivíduo. Neste sentido, as instituições de ensino devem proporcionar um ambiente adequado para atender os/as alunos/as com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades e

superdotação, público-alvo da Educação Especial, compreendendo suas especificidades e singularidades (Sasaki, 2009).

Embora tenhamos presenciado avanços significativos tanto em termos conceituais quanto práticos no campo da educação inclusiva, é importante reconhecer que essa é uma área que constitui avanços e retrocessos, exigindo aprendizado, adaptação e melhoria contínuas. Isso significa que professores/as e gestores/as que atuam em ambientes escolares são constantemente desafiados a refletir sobre seus papéis e as práticas que implementam diariamente. Este processo é fundamental para garantir que todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades, necessidades ou especificidades, possam participar plenamente do processo educacional (Nacinovic; Rodrigues, 2020).

Neste sentido, faz-se necessário pensarmos a formação profissional docente a partir de perspectivas que considerem as diferenças que permeiam as escolas, tendo em vista que a falta de formação continuada, por exemplo, é um dos motivos citados por professores/as que afirmam não estarem preparados para trabalharem com alunos e alunas com deficiências, sejam elas congênitas ou adquiridas (Machado; Callegari; Moiola, 2011; Oliveira; Véra, 2022).

No que se refere à formação continuada, Santos (2010) a compreende como uma atividade crítico-reflexiva, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos/das docentes, assim como este desenvolvimento reverbera na instituição educacional como um todo. Além disso, toda essa formação realiza-se inserida em um contexto específico e individual que influencia a atuação docente dentro das escolas regulares, sendo um espaço de influência das relações humanas estabelecidas que podem perpetuar ou superar elementos culturais e históricos (Santos; Kabengele; Monteiro, 2022; Sarmiento; Aguiar, 2022). Neste sentido, os pressupostos iniciais da formação continuada englobam refletir e dialogar sobre as diferenças evidentes nas relações que permeiam o ambiente escolar, assim como repensar o ideário pedagógico a partir dos eixos culturais presentes na escola.

Deste modo, oportunizar formação continuada frente às possíveis problemáticas intrínsecas ao processo de inclusão, bem como as formas de lidar com as diferenças, tornam-se estratégias eficazes para a consolidação do processo de inclusão no sistema de ensino. Vale ressaltar que a formação continuada é direito previsto em lei e mecanismo inerente à prática docente a partir de diferentes eixos e esferas

governamentais. Dessa forma, diferentes influências podem ser realizadas de acordo com o viés político executado (Brasil, 2013; Meyer *et al*, 2014).

Nesse contexto, como componente curricular do âmbito escolar, a Educação Física também perpassa pelos movimentos de formação continuada e proporciona debates e questionamentos próprios de seus conteúdos, abordagens e metodologias, com o intuito de dar suporte aos/às docentes para que atuem na mesma perspectiva de ensino inclusivo declarado nos discursos educacionais e legislativos. Neste sentido, os estudos da área apontam diferentes percepções referentes às formações continuadas, que serão descritas a seguir.

Nascimento (2012) investigou as implicações de uma ação de formação continuada na prática pedagógica dos/das professores/as de Educação Física no processo de inclusão e os resultados evidenciaram que, durante a formação, os/as docentes participantes puderam compartilhar experiências, assim como refletir sobre suas práticas em conjunto e desenvolver soluções para suas reais necessidades.

Semelhante ao estudo acima, Chicon e Cruz (2014) buscaram compreender a prática pedagógica inclusiva experimentada por professores/as de Educação Física em uma ação de formação continuada em que os/as docentes pudessem compartilhar seus desafios, dificuldades e potencialidades no intuito de promover questões reflexivas norteadoras para um debate coletivo. Como resultado do estudo, os/as professores/as participantes apontaram que a formação contribuiu para mudar suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, ressignificando as próprias percepções acerca das práticas inclusivas e sobre os modelos de formação continuada.

Nesse mesmo sentido, Cosmo, Pinel e Chicon (2022) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi descrever as narrativas dos/das professores/as participantes de um grupo de formação continuada em Educação Física, analisando as práticas pedagógicas inclusivas e sua (re)construção da subjetividade em seu trabalho docente. Os resultados apontaram que os/as docentes foram incentivados/as a refletirem sobre a conduta que assumem no que concerne ao conhecimento dos/as alunos/as, das possibilidades de traçar diferentes percursos pedagógicos e da produção de práticas que possam, de fato, contribuir positivamente para sua formação.

Deste modo, percebemos que os estudos já realizados apontam a relevância dos cursos de formação continuada com enfoque na Educação Física inclusiva e os aspectos

positivos que proporcionam no desenvolvimento profissional docente e no desenvolvimento de aulas equitativas que corroboram com o processo de ensino-aprendizagem de todos/as os/as alunos/as com ou sem deficiência (Mahl, 2016; Oliveira, 2017; Tolo, 2015).

Dentre as diferentes maneiras de participação nesses cursos de formação continuada em Educação Física inclusiva, uma delas está vinculada às formações propostas pelas Secretarias de Educação, nas diferentes esferas, que são oferecidas gratuitamente e em horário de trabalho dos/das docentes. Essas formações são organizadas por gestores e gestoras que podem influenciar de modo positivo ou negativo no direcionamento dos contextos escolares para o viés equitativo e inclusivo. Tais gestores/as possuem diferentes formações iniciais, assim como histórias de vida distintas que os levam a ter múltiplas compreensões de sociedade, das diferenças e alteridades presentes no contexto escolar e na percepção do que, de fato, significa o processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades no ensino regular, e especificamente, nas aulas de Educação Física.

A partir dos supracitados, entendendo a formação continuada como mecanismo inerente e promissor para atuação docente, compreende-se que para a elaboração e desenvolvimento de um curso de formação continuada, há elementos importantes a serem considerados, sendo eles, a compreensão do contexto em que o curso será aplicado e o conhecimento prévio acerca das demandas, dificuldades e potencialidades dos/das docentes participantes (Fiorini, 2015).

Neste sentido, torna-se imprescindível a aproximação das propostas elaboradas nos cursos de formação ao contexto sociocultural e educacional docente, para que haja autoavaliação, análise crítica e protagonismo diante de sua própria formação. À luz desses fatos, inquietações permeiam os aspectos centrais deste trabalho, a saber: a) Como é realizado o processo de elaboração dos cursos de formação continuada em Educação Física inclusiva oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande? b) Quem são os/as profissionais que elaboram essas formações? c) Tais formações consideram as diferenças e alteridades presentes no ambiente escolar, a fim de fortalecer uma Educação Física inclusiva?

Pensar a formação com base nesses aspectos pode influenciar significativamente

o olhar frente ao que se considera diferente, portanto, os cursos de formação continuada em Educação Física no viés inclusivo a partir dos Estudos Culturais destacam diversos pontos de análise, como os citados acima, para o contexto brasileiro, e especificamente neste estudo, de Campo Grande - Mato Grosso do Sul. Assim sendo, o manuscrito propõe questões e inquietações relativas à demanda de análise referente aos cursos de formação continuada em Educação Física em sua perspectiva inclusiva, visando seus aspectos a partir dos Estudos Culturais.

Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de elaboração dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande - MS aos/as docentes de Educação Física de sua rede de ensino sob a temática da educação inclusiva a partir dos estudos culturais. Dentre os objetivos específicos estão: a) compreender quem são os profissionais responsáveis pela elaboração dos cursos de formação continuada; b) analisar o entendimento dos/das gestores/as sobre o conceito de inclusão na Educação Física escolar; c) verificar as temáticas abordadas nos cursos de formação.

Nas aulas de Educação Física, as diferenças se evidenciam, tornando-se uma oportunidade para os/as docentes proporcionarem formas criativas de desvencilhar preconceitos e aumentar formas de efetiva inclusão. Por isso, faz-se necessário aos/as docentes as formações em serviços, vivências e convívio com as diferenças para a nova realidade dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, pois o/a docente pode explorar variáveis dentro da prática pedagógica que desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar, de forma que fomente o processo inclusivo, tornando-se o/a principal mediador/a nas relações entre os alunos e alunas.

Diante das compreensões estabelecidas, tais formações podem perpetuar ou modificar o modo de atendimento desse público e, a partir disso, contribuir ou dificultar o desenvolvimento do processo inclusivo em Mato Grosso do Sul. Assim, a análise dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande - Mato Grosso do Sul, aos/as professores/as de Educação Física com a temática da educação inclusiva a partir dos estudos culturais, justifica-se para a criação de novas estratégias que visam o aprimoramento de formações continuadas, colaborando com o desenvolvimento profissional do corpo docente, assim como para o

crescimento da educação inclusiva.

Neste sentido, os Estudos Culturais defendem uma educação em que as pessoas comuns possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados, possibilitando aos grupos em desvantagem uma participação equitativa na sociedade (Neira, 2011). Os efeitos deste estudo colaboram para a ampliação do conhecimento científico produzido na área, com o intuito de influenciar e auxiliar na elaboração de novas produções acerca da temática abordada a partir dos estudos culturais. Além disso, a inclusão na Educação Física escolar é uma questão de grande relevância na educação contemporânea e entender como os/as gestores/as percebem e abordam essa questão pode lançar luz sobre as práticas e políticas de inclusão na rede de ensino de Campo Grande, MS.

A seguir, será descrita a organização desse manuscrito. No capítulo I, abordamos os aspectos do processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, apontando os marcos legais para o desenvolvimento do processo, seguindo para os marcos legais que direcionam a inclusão no âmbito educacional e, por fim, as relações da Educação Física escolar e os/as alunos com deficiência, resgatando aspectos históricos da EF como componente curricular escolar e correlacionando as abordagens pedagógicas com a inclusão.

Já no capítulo II, foram abordados os aspectos do desenvolvimento profissional docente, explicando sobre a formação inicial em Educação Física e as disciplinas que abarcam a temática da inclusão, assim como pesquisas que apontam progressões e lacunas no que se refere ao contato inicial do graduando/a com a pessoa com deficiência. A revisão de literatura foi finalizada com apontamentos acerca da formação continuada em Educação Física inclusiva e suas possibilidades.

Após a revisão de literatura, foram descritos os caminhos metodológicos desta pesquisa, detalhando a população e a amostra, tanto a forma de levantamento e análise dos dados documentais, quanto o levantamento e análise de dados dos/das participantes que foram entrevistados/as. Em seguida, foram expostos e analisados os resultados e discussões dos dados obtidos nos documentos e nas entrevistas e, por fim, apresentadas as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO I - O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

No presente capítulo apresentaremos os marcos documentais referentes ao processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assim como seus reflexos na área da Educação Física.

O que hoje entende-se por inclusão é fruto de uma construção histórica da humanidade, não de forma linear, mas a partir das lutas por reconhecimento de direitos, na qual houve diversas formas de tratamento das pessoas com deficiência, pois, a sociedade perpassou e, ainda perpassa, por movimentos que reconfiguraram a vida humana, tanto em relação a bens materiais quanto a conceitos, crenças e comportamentos, e esses movimentos produzem valores e normas sociais, que deixam fortes marcas no contexto cultural (Scalabrin; Campos; Gomes, 2016).

Neste sentido, Sasaki (2003) aponta que a sociedade já utilizou várias nomenclaturas para se referir às pessoas com deficiência e tais termos apresentam significados e valores compatíveis com os ideais de cada época, podendo estes ser adequados ou pejorativos e excludentes. Assim, o modo como nos referimos a pessoas e determinados grupos, reverbera nossas concepções sobre eles. Por exemplo, no século XX, o termo usado era “inválidos”, portanto, aquele/a que tinha deficiência era visto como socialmente inútil.

Entre o século XX e a década de 1960, houve um avanço significativo da sociedade em reconhecer que pessoas com deficiência poderiam ter algum tipo de capacidade residual, assim, nesse período, o termo utilizado desenvolveu-se de "incapacitados" para “indivíduos com capacidade residual”. Entre 1960 e 1980, começava-se a usar as expressões “os/as defeituosos/as”, “os/as deficientes” e “os/as excepcionais”, transitando entre essas três nomenclaturas, a sociedade focou nas deficiências em si, e não mais no que as pessoas não conseguiam fazer (Sasaki, 2003).

A partir de 1980, houve a modificação do termo para “pessoas deficientes”, tornando o termo “deficiente” um adjetivo, depois “pessoas portadoras de deficiência”, propondo a ideia de que a deficiência seria só uma das características de uma pessoa. Já em 1990 surge “pessoas com necessidades especiais” e “pessoas especiais” (Sasaki, 2003), porém a palavra “especial” não é um adjetivo exclusivo às pessoas que têm deficiência, pois se aplica a qualquer pessoa e não contribui para o reconhecimento das

peças com deficiência enquanto sujeitos autônomos e com garantia de direitos.

Por fim, já na primeira década do século XXI, entra em uso o termo “pessoas com deficiência”, e dentre os princípios para os movimentos das pessoas com deficiência terem escolhido esse termo, está em não esconder ou disfarçar a condição de deficiência e mostrar, com dignidade, sua realidade (Sasaki, 2003).

À luz desses fatos, entendemos que, além das terminologias, a própria compreensão do que é deficiência também passa por modificações, pois o significado de deficiência é influenciado pelas ideologias de cada época, tornando-se amplo e diversificado. Nota-se, ainda, o protagonismo das pessoas com deficiência para as definições de como serão referenciadas quando estivermos abordando o grupo de pessoas, como nos casos de notícias, estatísticas, pesquisas científicas, entre outros.

Hoje, no âmbito legal, no artigo 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência considera 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, p. 1).

De acordo com esta lei, podemos observar que a avaliação da deficiência deve ser feita de modo biopsicossocial e realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, ou seja, diferentes profissionais em conjunto irão considerar os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo da pessoa; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais que a cercam; a limitação no desempenho de suas atividades diárias; e a restrição de sua participação na sociedade.

Deste modo, essa definição ultrapassa o modelo médico, no qual a condição é tratada como objeto de intervenção médica que pode ser curada para que a pessoa seja reabilitada para viver em sociedade, e passa a ser entendida de forma multidimensional, pautada na relação entre as características inerentes da pessoa e as concepções sociais, não sendo compreendida apenas como disfunções ou perdas estruturais, uma vez que estas são variações naturais do ser humano (Belle; Costa, 2019).

Ainda que atualmente utilize-se do modelo biopsicossocial da deficiência, o modelo médico e higienista está enraizado em nossa sociedade, os quais associam as estruturas corporais do ser humano a uma falsa ideia de funcionalidade, rotulando moralmente o que pessoas com deficiência podem ou não fazer, sendo assim, percebidas culturalmente como menos capazes (Mello, 2016). Neste sentido, entendemos que a

representação da deficiência no modelo médico, reforça e reverbera o capacitismo estrutural, provendo segregação e exclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

1.1 Marcos legais da inclusão: uma visão geral

Ao expor os marcos legais referentes à inclusão das pessoas com deficiência, é necessário enfatizar que as aquisições de direito, por meio das leis, não foram propostas de “cima para baixo”, elas tornaram-se possíveis devido à militância de movimentos sociais das pessoas com deficiência nas ruas, nos hospitais onde eram reabilitadas, nas praças, escolas, estações de metrô, entre outros, e esses espaços são cenários de luta e participantes desse processo (Silva, 2021).

Dentre movimentos históricos e legais para o fortalecimento das lutas das pessoas com deficiência pela efetivação dos seus direitos e pela participação plena em igualdade¹ de condições na sociedade, está o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”. Em 1976, a assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou oficialmente, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujos eixos norteadores consistiam em (Brasil, 1981):

- ajustamento físico e psicossocial da pessoa com deficiência na sociedade;
- promoção de esforços nacionais e internacionais tanto para assistência adequada da pessoa com deficiência, quanto para treinamento, orientação oportunidade de trabalho compatível e sua total integração na sociedade;
- incentivos aos projetos e pesquisas referentes à acessibilidade arquitetônica em locais públicos para a locomoção das pessoas com deficiência física;
- educação e informação a toda a sociedade sobre a inclusão das pessoas com deficiência nos aspectos sociais, econômicos e políticos da sociedade e;
- promoção de medidas direcionadas à prevenção de deficiências e à reabilitação das pessoas com deficiência.

Deste modo, entende-se que o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” teve como finalidade proporcionar oportunidades para participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, tanto no mercado de trabalho quanto nos demais aspectos sociais, de modo a fomentar o processo de inclusão.

No que tange aos dispositivos referentes à inclusão social da pessoa com

¹ O termo “igualdade” foi utilizado no documento descrito que se refere ao “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” (BRASIL, 1981).

deficiência nas constituições brasileiras, o marco verdadeiro foi estabelecido com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que define como um dos objetivos do país a promoção do bem-estar a todas as pessoas, sem quaisquer formas de discriminação, além disso, estabelece, como um de seus princípios fundamentais, a dignidade da pessoa (Ferreira; Souza, 2016).

No que diz respeito especificamente às pessoas com deficiência, a constituição brasileira enfatiza como competência da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, assistência, proteção e integração social às pessoas com deficiência, assim como assistência social a quem dela necessitar, incentivo à inclusão educacional e atendimento educacional especializado quando necessário e preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Para que haja efetivação dos descritos acima, é necessário superar barreiras e promover acessibilidade, sendo eles, um dos princípios do processo de inclusão, que atualmente não está voltado apenas para o público de pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas que estão à margem da sociedade seja por condição biológica, social, econômica, étnica, entre outras (Pereira; Souza; Damaceno, 2022).

A partir do exposto acima, entendemos que diferentes grupos minoritários são excluídos da sociedade e, por isso, tornam-se representados dentro do processo de inclusão social. No entanto, reforçamos que, para essa dissertação, optamos pelo público de pessoas com deficiência por entendermos que ainda há invisibilidade dessas pessoas em diversos ambientes. Assim, a seguir, será apresentado o processo de inclusão das pessoas com deficiência a partir do sistema educacional brasileiro, e posteriormente, a relação da Educação Física Escolar e a pessoa com deficiência.

1.2 Inclusão no âmbito educacional

O direito fundamental à educação revela-se uma complexa rede de avanços e retrocessos decorrente de processos históricos e culturais presentes em cada época (Pereira; Souza; Damaceno, 2022). Dentre esta rede de avanços e retrocessos há marcos legais que compõem essa história, como a Declaração de Salamanca (1994), documento internacional que interferiu na legislação dos países signatários, dentre eles, o Brasil.

A declaração mencionada viabiliza diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, apontando que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, que estas possuem características,

interesses e necessidades educacionais individuais e as escolas regulares representam um meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, assim como de desenvolver comunidades acolhedoras e proporcionar educação para todos/as.

Deste modo, a Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ela resulta de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, cuja origem tem sido atribuída dos movimentos de direitos humanos que surgiram a partir das décadas de 1960 a 1970 (Monteiro *et al.*, 2016).

Na legislação brasileira, a política de inclusão escolar é assegurada pela garantia e obrigatoriedade do Estado com a educação que deve ser para todos e todas. A Constituição Federal (1988) estabelece que a educação seja direito de todas as pessoas. Indo ao encontro dos princípios presentes na Constituição, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), influenciada pela Declaração de Salamanca, define e regulariza a organização da educação brasileira, e dispõe de uma seção destinada à Educação Especial, que ao longo dos anos tem sido atualizada, como mostra-se a seguir:

CAPÍTULO V Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (Brasil, 1996, s/p, grifo nosso).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

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

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

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

Art. 59-A. _O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, s/p, grifo nosso).

A Lei nº 12.796, de 2013, atualizou as nomenclaturas referentes ao público da Educação Especial, removendo dos artigos 58, 59 e 60 o termo “portadores de necessidades especiais” e acrescentando nas redações os/as discentes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entendemos que a perspectiva do olhar perante a pessoa com deficiência demanda tempo para ser modificada, visto que a humanidade se acostumou a não enxergar esse público (Salerno; Miyashiro, 2022) ou a qualificá-lo como pessoas especiais que carecem de cuidado, elementos relacionados ao preconceito socialmente construído. Neste sentido, a remoção de termos em desuso e inclusão de novos termos tornam-se relevantes, posto que, o modo como nos referimos ao outro reflete significativamente nossos valores, crenças ou preconceitos.

Além das alterações de nomenclatura, a Lei nº 13.234, de 2015, dispôs sobre a

identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos/as com altas habilidades ou superdotação, público que anteriormente não era alvo da Educação Especial. Por fim, a Lei nº 13.632, de 2018, reformulou o inciso 3º do artigo 58, que anteriormente apontava apenas o início da oferta da Educação Especial aos/às estudantes, para um acompanhamento que inicia na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) direciona quem é o público-alvo da Educação Especial, alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e assegura que estes/as tenham currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos de acordo com as suas especificidades, de modo a promover o processo de inclusão no âmbito escolar com a garantia de que os/as professores e professoras do ensino regular tenham formações adequadas para a inclusão dos/as discentes com deficiência nas classes comuns.

Tais modificações evidenciam os pontos positivos adquiridos por meio das discussões referentes aos direitos do público supracitado com o objetivo de garantir o desenvolvimento educacional e inclusivo. Entretanto, os estudos que serão descritos nos capítulos subsequentes, evidenciam lacunas no acesso aos direitos adquiridos, o que indica a necessidade constante de atenção à execução das políticas que são estabelecidas no país. Observa-se que a legislação mantém texto que reverbera aspectos médicos (já que as condições de deficiência são definidas por laudos), todavia, não desconsidera elementos sociais, quando indica a associação com barreiras impostas pela sociedade e não pela condição de deficiência em si.

Avançando na concretização dos direitos da pessoa com deficiência e para regulamentação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em âmbito nacional, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, propõe um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade² de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Referente ao Capítulo IV, do direito à educação, a lei assegura um sistema

² O termo “igualdade” é utilizado na Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

educacional inclusivo, ao longo de toda vida, em todos os níveis e modalidades de aprendizado às pessoas com deficiência. Somado a isso, apresenta eixos norteadores que consistem em (Brasil, 2015):

- aprimorar os sistemas educacionais de modo a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, assim como oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e efetivem a inclusão;
- realizar pesquisas a fim de desenvolver novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva, assim como planejamento de estudo de caso e elaboração de plano de atendimento educacional especializado;
- possibilitar o acesso dos/as alunos/as com deficiência, em igualdade de condições com os/as demais estudantes, às atividades recreativas, esportivas e de lazer, no ambiente escolar e;
- garantir a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades inerentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino não somente para os/as estudantes com deficiência, mas para todos/as trabalhadores/as e integrantes da comunidade escolar.

Deste modo, percebemos que a legislação brasileira garante o direito à inclusão educacional às pessoas com deficiência. Todavia, tais direitos explicitados nem sempre são efetivados a todos os grupos sociais. Para que essa inclusão, de fato, ocorra, são necessárias alterações no próprio sistema de ensino para que os ambientes escolares eliminem barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, de modo a atender com qualidade todos os alunos e alunas, de acordo com as suas características.

Dito isso, a educação inclusiva requer mais do que simplesmente promover acesso formal e inserir a pessoa com deficiência no ambiente escolar. Ela demanda uma interação com todos/as os/as participantes da comunidade escolar, considerando os aspectos sociais e individuais dos/as alunos/as com deficiência (Bechara, Rodrigues, Rizzo, 2020). Neste sentido, foram realizadas diferentes pesquisas sobre a temática inclusiva no ambiente escolar, de modo a compreender seus progressos e lacunas, como se apresenta na sequência.

Campos *et al.* (2019) estudaram o processo de inclusão de alunos/as com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental na rede regular de ensino da cidade

de Espinosa, em Minas Gerais. Além disso, observaram o atendimento educacional especializado que a escola oferece aos/às alunos/as com deficiência e verificaram a prática pedagógica aplicada pelos/as professores/as desses/as alunos/as. Os resultados apontaram que os/as docentes entrevistados/as não se sentem preparados/as para trabalhar com alunos/as com deficiência. A escola não tem estrutura física e pedagógica adequada para receber o/a aluno/as com deficiência e a prática em sala de aula não atende de modo eficaz as necessidades dos/as alunos/as no processo de inclusão, sendo a falta de adaptação do currículo um dos motivos que contribuem para isso.

Marques, Caron e Cruz (2020) entrevistaram famílias de crianças com deficiência no intuito de apresentar o entendimento sobre o processo de inclusão no ensino regular, em uma escola pública da região Centro-Oeste de Santa Catarina. Os resultados apontaram perspectivas positivas acerca da crescente melhoria no atendimento das demandas do processo de inclusão de seus/suas filhos/filhas no âmbito escolar. Contudo, mencionaram alguns aspectos que precisam ser desenvolvidos, tais como: formação de professores/as, o rodízio de profissionais e o tempo de atendimento educacional especializado (AEE).

Silva e Elias (2022) verificaram como tem ocorrido o processo de inclusão de alunos/as com deficiência intelectual matriculados/as em escolas regulares de redes públicas de ensino. Por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras e os/as responsáveis dos/as alunos/as, as autoras identificaram que os/as familiares dos/das discentes veem como grande desafio prestar apoio e ajudar os/as filhos/as com as atividades escolares. Já as docentes citaram como dificuldades cotidianas as problemáticas relacionadas à parceria entre família e escola, assim como a falta de formação profissional que embasasse adequações metodológicas, pedagógicas e comunicativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos/das discentes com deficiência intelectual.

Neste sentido, em geral, observa-se no âmbito escolar a falta de recursos em diferentes aspectos, desde a estrutura física das escolas, chegando às demandas relacionadas ao/à professor/a, alimentando o ciclo de um cenário que deveria estar qualificado para ser a base das transformações do processo de ensino-aprendizagem (Silva; Seabra Jr.; Araújo, 2008).

Corroborando com Carvalho *et al.* (2017), compreendemos que no decorrer da

legalização da educação inclusiva, todas as disciplinas componentes do currículo do sistema educacional nacional básico perceberam a necessidade de trilhar um novo caminho no que se refere a desenvolver formas padronizadas de ensino aos/às alunos/as, adaptando e reorganizando os métodos, as didáticas, os recursos físicos e pedagógicos segundo as especificidades de cada aluno/a, incluindo os/as alunos/as com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Assim sendo, no tópico a seguir, serão apresentadas as relações da Educação Física escolar e os/as discentes com deficiência.

1.3 Educação Física escolar e a pessoa com deficiência

No tópico anterior, foram expostos os marcos documentais concernentes ao processo de inclusão, tanto social quanto educacional, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Brasil. A partir de então, a escrita será direcionada à Educação Física escolar. No primeiro momento, resgataremos os aspectos do contexto histórico e, então, seguiremos para as abordagens pedagógicas da Educação Física e suas possíveis relações com alunos e alunas com deficiência.

A Educação Física, inicialmente, tinha como objetivo o desenvolvimento de hábitos saudáveis e higiênicos, referenciando-se em métodos ginásticos europeus. Assim, neste período, estabelece-se a Educação Física em uma perspectiva higienista que, por meio de hábitos de higiene e exercícios físicos, objetivava melhorar a qualidade de vida da população. A Educação Física higienista perdurou até o ano de 1930 e, nesta perspectiva, higiene, raça e moral faziam parte das propostas pedagógicas e legais que contemplavam a Educação Física escolar, ou seja, a ênfase estava na busca de uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos possíveis vícios que influenciavam a saúde e o caráter dos homens (Barroso *et al.*, 2011; Castelanni Filho, 1994; Chicon, 2008; Mommad, 2020).

A perspectiva mencionada excluía as pessoas que não se enquadravam em determinados padrões de movimento, bem como designava condutas acerca do que era considerado apropriado aos homens e às mulheres e, dentre um dos objetivos, estava a geração de filhos/as saudáveis. Nota-se, então, que, de modo implícito, desvios das normas estabelecidas deveriam ser extintos, desconsiderando as diferenças e

individualidades existentes.

Logo avante, no período compreendido entre a revolução de 1930 e o fim da Segunda Guerra Mundial, perdurou o chamado modelo militarista, no qual os propósitos da Educação Física estavam vinculados à construção de pessoas fortes e saudáveis que, em necessidade de combate com outros países, estariam aptas a defender sua própria nação. Neste sentido, a Educação Física no âmbito escolar era vista como instrumento de aprimoramento e fortalecimento das pessoas, por meio dos exercícios físicos. Quanto mais fortes, melhor poderiam contribuir para o crescimento das indústrias, dos exércitos e, conseqüentemente, da pátria. Portanto, desenvolvimento físico e moral era um dos objetivos da Educação Física escolar e pessoas que não fossem avaliadas como fisicamente aptas para tais objetivos eram consideradas incapacitadas e, conseqüentemente, desvalorizadas e excluídas (Barroso *et al.*, 2011; Castelanni Filho, 1994; Chicon, 2008; Darido, 2003).

Em ambos os períodos, a disciplina era considerada prioritariamente prática, havendo preocupações relacionadas à saúde dos indivíduos. As pessoas com deficiência eram vistas pelas lentes do modelo médico da deficiência, transitando de “pessoas inválidas” para pessoas que poderiam ter algum tipo de capacidade residual, ou seja, poderiam ser preparadas e curadas para que pudessem ficar o mais próximo possível da normalidade definida na época e só então participar da vida em sociedade. Corroborando com os descritos, Chicon (2008) elencou os principais acontecimentos históricos referentes à Educação Física escolar, correlacionando-os com aspectos do processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência. O autor aponta que os modelos higienista e militarista deixam resquícios até hoje na Educação Física escolar e que, apesar dos avanços, ainda é realidade aulas de Educação Física separadas por níveis de habilidade ou por gênero.

Com o governo militar, durante a década de 1960, surgiu a Educação Física esportivista, na qual as aulas versavam exclusivamente acerca de conteúdos relacionados aos esportes. O intuito deste modelo era identificar futuros/as atletas e aperfeiçoar os talentos esportivos, preparando-os para competições nas quais poderiam representar o Brasil no âmbito internacional. Deste modo, as aulas de Educação Física permaneciam beneficiando uma minoria que já demonstrava desenvolvimento em determinadas habilidades motoras específicas das práticas esportivas (Barroso *et al.*,

2011). Consequentemente, segregavam e excluíaam os/as discentes que não possuíam tais características, assim como os/as alunos e alunas com algum tipo de deficiência.

Como forma de reflexão sobre esse ponto, compreende-se que, além de apenas algumas pessoas serem beneficiadas pela Educação Física esportivista, apenas algumas modalidades eram trabalhadas dentro da escola. Assim, a gama de possibilidades de movimento e conhecimento sobre as práticas que compõem a área da Educação Física tornou-se bastante restrita.

A partir de 1980, o Brasil passou por transformações políticas e, nesse momento, puderam-se originar novas percepções pedagógicas para a educação e, consequentemente, para a Educação Física escolar. Assim, em oposição à perspectiva mais tecnicista, esportivista e biologista, objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e avaliações começaram a ser ressignificadas, surgindo novas tendências pedagógicas (Barroso *et al.*, 2011; Carvalho; Araújo, 2018; Darido, 2003). Neste sentido, apontaremos algumas abordagens da Educação Física escolar e suas possibilidades para a efetivação da inclusão dos/das alunos/as com deficiência.

O modelo de abordagem desenvolvimentista é voltado especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, cujo objetivo é promover uma diversidade de movimentos adequados ao seu nível de crescimento, de modo que o desenvolvimento das habilidades motoras seja alcançado, disseminando na área adequações dos conteúdos ao longo das faixas etárias. Neste sentido, a abordagem torna-se uma tentativa de promover a progressão normal do crescimento físico, assim como do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social (Darido, 2003).

Apontar aspectos de normalidade no que diz respeito ao corpo e ao desenvolvimento do ser humano pode dificultar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física, visto que há uma pluralidade de diferenças nos/nas alunos/nas. Pensando especificamente nos/as alunos/as com deficiência, os/as docentes podem se deparar com alunos/as que fazem uso de cadeira de rodas, que possuem paralisia ou que são amputados, por exemplo. Neste sentido, possuem limitações físicas e motoras, as quais não se encaixam nas caracterizações disseminadas por autores/as desenvolvimentistas.

Darido (2003) aponta que nessa proposta pedagógica o erro deve ser entendido

como um processo necessário e relevante para a aquisição de habilidades motoras. Além disso, é necessário que os/as professores/as se atentem aos comportamentos dos/das discentes, de modo a compreenderem em qual fase motora eles se encontram, assim como localizarem os erros e propiciarem alternativas para que sejam superados.

Neste sentido, concordamos com Salerno (2014) ao considerar o erro como um elemento de aprendizagem que se enquadra na perspectiva inclusiva, pois os/as alunos/as com deficiência podem se deparar com desafios motores, físicos e sensoriais, e deverão estar preparados/as. Para isso, é necessário que os/as docentes proporcionem apoio e orientações adequadas às individualidades, compreendendo que há diferenças de tempo para execução e movimento que, por diversas vezes, não serão exatamente iguais àqueles colocados na teoria como modelo.

O que se compreende do processo de desenvolvimento é que houve o estabelecimento de padrões específicos para faixas etárias e o que se desvia da norma deve ser estimulado e não estigmatizado. Alunos/as com diferentes características físicas, cognitivas e sensoriais deverão ter seu desenvolvimento analisado e estimulado, não refletindo apenas sobre a falha, mas principalmente sobre sua potencialidade. A forma como se fará a utilização da abordagem desenvolvimentista pode estimular ou atrasar o processo inclusivo.

Seguindo para a abordagem pedagógica construtivista, esta surgiu em oposição às propostas deliberadamente mecanicistas que buscavam o desempenho máximo, padronizando comportamentos e desconsiderando as características individuais dos/das alunos/as, assim como sua cultura, vivências e experiências. Dito isso, a abordagem construtivista entende que os/as próprios/as alunos/as constroem e desenvolvem seus conhecimentos, por meio da solução de problemas e indagações propostos pelos/as professores/as que irão mediar e aguçar a reflexão dos/das discentes de modo que auxiliem a superação de desafios (Darido, 2003).

Assim como os/as alunos/as sem deficiência, os/as discentes com deficiência, com orientações e intervenções que considerem suas especificidades, potencialidades e dificuldades, também podem encontrar suas próprias soluções diante das demandas do meio em que estão inseridos/as nas aulas de Educação Física. Além disso, a abordagem construtivista possibilita a solução de questões em conjunto, compartilhando e experienciando perspectivas desenvolvidas e sugeridas por todos/as presentes em uma

sala de aula.

Como a abordagem citada anteriormente, a proposta crítico-superadora também está em oposição ao modelo mecanicista. Além disso, tal abordagem utiliza como suporte o discurso da justiça social baseado no marxismo e neomarxismo, suscitando não somente questões sobre como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando as contextualizações históricas (Darido, 2003).

Com relação aos conhecimentos específicos a serem desenvolvidos pelo currículo da Educação Física, a abordagem crítico-superadora defende que, por meio de debates, os conceitos advindos do senso comum devem ser questionados e confrontados com conhecimentos científicos, de modo a transformar paradigmas. Neste sentido, os conteúdos devem ser aprofundados no decorrer do crescimento dos/das discentes (Soares *et al.*, 1992).

Há diversas possibilidades de desenvolver o processo de inclusão dentro dessa abordagem metodológica, visto que todos/os os/as alunos/as, incluindo os/as com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, têm questões a acrescentar acerca de debates e inserções de questões relacionadas à justiça social. Além disso, as experiências dos/das alunos/as com deficiência são diferentes dos/as alunos/as sem deficiência, visto que, diariamente, enfrentam questões referentes à falta de acessibilidade, despreparo da sociedade ao lidar com as diferenças e preconceitos, ou seja, barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais, entre outras, nas quais estão inteiramente inseridas nesses aspectos relacionados à justiça social.

Diante dessa proposta, compreende-se que o movimento poderá ser repensado e adequado às possibilidades de cada aluno/a que se encontra em aula. Pode ser compreendido que, em determinadas competições esportivas, as pessoas deverão se adequar às normas para poderem participar, mas nas aulas de Educação Física escolar, as práticas estarão disponíveis para serem alteradas de modo que propicie a participação de todas e todos.

No que se refere à abordagem sistêmica, entende-se que os objetivos da Educação Física escolar não se restringem unicamente ao ensino e desenvolvimento das habilidades motoras. O enfoque desta abordagem está em promover a vivência dos conteúdos, sendo eles o esporte, o jogo, a dança e a ginástica. Neste sentido, há importância na experimentação dos movimentos, seguindo como principal princípio o

da não-exclusão, o qual define que nenhum aluno/a pode ser excluído/a das aulas de Educação Física ou de uma atividade específica (Betti, 1992).

Dito isso, observa-se a relação com a inclusão de discentes com deficiência, pois o intuito do/da professor/a ao desenvolver suas aulas em uma perspectiva inclusiva está em proporcionar uma gama de vivências aos/às seus/suas alunos/as, independentemente de suas diferenças físicas, culturais, intelectuais ou sensoriais. Novamente, a Educação Física escolar encontra-se aberta e flexível às alterações para que possam agregar as pessoas, tornando a participação efetiva.

A abordagem da psicomotricidade parte do princípio de que qualquer ação com fim educativo deve acontecer a partir de movimentos espontâneos da criança e das suas atitudes corporais e considera o aprendizado tanto social, quanto afetivo e cognitivo como modos de formalizar a compreensão dos/das alunos e alunas sobre seus próprios corpos (Le Bouch, 1986). Atualmente, há diversos estudos que se referem à psicomotricidade para crianças com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento que apontam seus benefícios a estes grupos, sendo eles, desenvolvimento de maior independência em tarefas diárias e favorecimento no processo de autoconhecimento da criança a partir de suas próprias ações, além de melhoras significativas nos quesitos equilíbrio, coordenação motora, lateralidade e noção espaço-temporal (Cordeiro; Silva, 2018; Laureano; Fiorini, 2021; Silva; Souza, 2018; Silva; Venâncio, 2022;). Entretanto, tais estudos são majoritariamente realizados em ambientes fora do contexto de uma Educação Física escolar e inclusiva.

Seguindo para a abordagem crítico-emancipatória, Kunz (2004) explica que esta abordagem precisa ser acompanhada de uma didática comunicativa, esclarecedora e de prevalência racional no processo educacional. Neste sentido, o autor pressupõe que, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que se desenvolvam o que ele chama de ações comunicativas. Neste processo, os/as alunos/alunos são capacitados/as para conhecerem e questionarem sentidos e significados da vida, por meio de reflexões críticas para sua plena participação tanto na vida social e cultural, quanto esportiva.

A dinâmica dessa abordagem acontece em três fases: o trabalho/objetividade, interação/sociabilidade e linguagem/subjetividade. Na primeira, os/as alunos/as descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma

participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Na segunda fase, eles/elas devem expor o que experimentaram e o que aprenderam, e por último, cabe ao/à professor/a o desenvolvimento efetivo desta fase, na qual os/as alunos/as devem aprender a perguntar e questionar sobre suas próprias aprendizagens e descobertas, de modo que compreendam o significado cultural da aprendizagem (Kunz, 2004).

Faz-se necessário refletir sobre alguns pontos de atenção dessa abordagem pensando nas relações com o processo de inclusão nas aulas de Educação Física e com os/alunos com deficiência. No que diz respeito a discentes com, exclusivamente, deficiências físicas ou sensoriais, não há percalços, visto que, com o cognitivo preservado, não há necessidade de grandes intervenções dos/das professores/as. No que se refere aos/às alunos/as com deficiência intelectual, concordamos com Salerno (2014), quando a autora cita que, em propostas que sigam esta abordagem, é necessário que o/a professor/a compreenda que, em determinados momentos, o/a aluno/a com deficiência intelectual, e acrescento, alunos/as com transtornos globais de desenvolvimento, conseguirão autonomia nas reflexões e ações comunicativas e, a depender dos aspectos, haverá momentos que precisão de intervenções e apoio. Por fim, é necessário pensar nos/nas alunos/as surdos/as que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, por isso, estão inseridos/as em uma cultura que se difere da cultura de pessoas ouvintes. Logo, o/a professor/a precisa ter formas de manter uma comunicação efetiva e assertiva para com esse/essa aluno/a.

Já a abordagem dos jogos cooperativos, como o próprio nome já diz, prioriza as atividades de cunho cooperativo. São baseados na aceitação, no envolvimento e na diversão dos/das participantes com o intuito de diminuir as competições, seletividades e exclusões que outrora foram tão incentivadas na Educação Física. Esta proposta incentiva valores mais equitativos e não reproduz um sistema social baseado em recompensas e punições (Orlick, 1989).

Brotto (2001) é um dos principais percursores da abordagem dos jogos cooperativos no Brasil e aponta em seus estudos que se joga para superar desafios e não para derrotar oponentes, joga-se pelo prazer de atingir um objetivo coletivo e não para fins individuais. Neste sentido, atividades cooperativas auxiliam na participação efetiva de todos/as os/as alunos/as, incluindo os/as com deficiência, visto que, são oportunidades do/a professor/a conduzir e incentivar atitudes de apoio, incentivo,

auxílio um/a para com outro/a a fim de atingirem em conjunto um único objetivo em comum.

A abordagem da saúde renovada busca integrar a área biológica à educacional. Seu objetivo não se limita à adoção de práticas voltadas para a promoção da saúde e atividades físicas, mas também inclui o ensino de conceitos fisiológicos e princípios científicos. Esses conhecimentos fundamentam os/as alunos/as para que, ao longo de suas vidas, possam tomar decisões informadas sobre a adoção de hábitos saudáveis. A abordagem enfatiza que é necessário que tais conhecimentos alcancem todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas características (Betti; Ferraz; Dantas, 2011; Darido, 2003; Nahas, 1997; Pasquim, 2010).

Compreende-se nas escritas dos/as autores/as que discorrem sobre essa abordagem a intencionalidade de incluir alunos e alunas que possuem alguma condição de deficiência e, faz-se necessário que este público obtenha conhecimentos e informações no que concerne à aptidão física e estilo de vida saudável para que possam usufruir dos seus direitos em todos os ambientes da sociedade, incluindo parques, praças, academias, ginásios e demais locais em que podem realizar exercícios físicos e atividades esportivas.

Em crítica à perspectiva biológica da Educação Física escolar, Daolio (1995) sugere a abordagem cultural, na qual afirma não existir técnicas gestuais melhores ou piores, pois toda técnica é cultural, visto que é fruto de uma aprendizagem específica de um determinado grupo social, em um determinado local e momento histórico. Para o autor, o ponto de partida da Educação Física é o repertório, as experiências corporais que cada aluno ou aluna já possui quando chega ao ambiente escolar. Deste modo, Daolio (2016) entende que cultura é o principal conceito e categoria para a Educação Física, ou seja, ele entende que as manifestações corporais humanas são constituídas nas dinâmicas culturais, expressando-se de distintas formas com significados próprios em cada contexto cultural específico.

Neste sentido, o princípio da alteridade que Daolio (1995) apresenta em sua obra, se conecta com os princípios da inclusão de alunos e alunas com deficiência nas aulas de Educação Física, visto que, tal princípio considera a humanidade plural e procura perceber e compreender as pessoas a partir de suas diferenças, sem julgamentos de que existem hábitos, práticas sociais ou técnicas gestuais e habilidades motoras

melhores ou piores. Conduzir a Educação Física escolar por esse princípio é entender que haverá alunos/as que chegarão próximo da execução técnica que o/a professor/a considera correta, mas que os movimentos que um/uma docente considera adequados não necessariamente são a única verdade, visto que essa construção de certo e errado acontece de acordo com o ambiente em que a pessoa está inserida.

Caminhando nesse contexto de cultura, há também a perspectiva de Currículo Cultural de Educação Física. Nesta abordagem, o foco está em um processo de ensino-aprendizagem que “potencializa as diferenças no interior da cultura e contribui na formação de identidades solidárias, pressuposto para a construção de uma sociedade democrática e menos desigual” (Neves; Neira, 2019, p. 01). Tais autores apontam que o ambiente escolar é um lugar propício à problematização dos discursos e significados culturalmente associados a determinadas pessoas e práticas corporais.

Além disso, a descolonização das ideias, comportamentos e práticas é um dos princípios que sustenta esse currículo cultural, assim, ao longo das transformações sociais, a Educação Física valida temas até então negligenciados. Para essa descolonização, é necessário que as diferentes culturas brasileiras sejam contempladas no currículo, a saber, lutas, danças e jogos indígenas, dos quilombolas e populações ribeirinhas devem estar presentes nas aulas de Educação Física. Por fim, a descolonização do currículo se conecta e articula com princípios da justiça curricular e do reconhecimento da cultura local quando os saberes, as vivências e experiências de grupos minoritários são validados pela escola e, neste sentido, a corporeidade dos diferentes grupos que compõem a sociedade multicultural contemporânea serão analisados e contemplados (Lima; Neira, 2010; Neira, 2009).

Neste sentido, a abordagem citada conecta-se com a Educação Física inclusiva, visto que intencionalmente abarca nas aulas a pluralidade das diferenças e os grupos minoritários sem qualquer modo de incentivo à segregação por habilidade motora, gênero, ou até mesmo vestimenta adequada. Portanto, nessa perspectiva, os/as alunos/as com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tornam-se pertencentes do grupo com liberdade e autonomia para participarem da aula nas mais diversas formas. Pois, corroborando com Neves e Neira (2009), a idealização do/da docente de que todos/as os/as alunos/as precisam necessariamente realizar a aula do mesmo modo, gera processos de exclusão

daqueles/as discentes que apresentam outra relação com o conteúdo da aula ou que possuem outros tipos de corpos, por exemplo.

Além das abordagens mencionadas acima, houve a criação de documentos norteadores da Educação Física escolar, entre eles estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no qual, seguindo os apontamentos de Soares *et al.* (1992), compreende a Educação Física como cultura corporal. Neste sentido, algumas produções dessa cultura corporal tornaram-se conteúdos da Educação Física, a saber: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, contemplando assim diferentes conhecimentos desenvolvidos pela sociedade no que diz respeito do corpo e do movimento.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), a Educação Física escolar deve ser responsável pela formação e desenvolvimento de alunos e alunas que sejam capazes de:

- participar de atividades corporais com atitudes de respeito, dignidade e solidariedade com todos/as;
- compreender, valorizar e desfrutar das diferentes manifestações da cultura corporal;
- reconhecer-se como integrante do ambiente em que vive, desenvolvendo hábitos saudáveis e conhecimentos sobre saúde individual e coletiva;
- analisar criticamente os padrões de saúde, beleza e desempenho divulgados pela mídia; compreendendo que há pluralidade nos diferentes grupos sociais e culturais;
- reivindicar, organizar e interferir no espaço em que vive de forma autônoma, assim como reivindicar locais adequados para promoção de atividades corporais de lazer.

Além dos objetivos mencionados acima, Darido (2003) aponta que existem três aspectos da proposta dos PCNs que são considerados relevantes para a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física: o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. No que se refere à participação de alunos e alunas com deficiência, podemos observar que o documento explicita, no aspecto da inclusão, a garantia de uma Educação Física pensada para todos/as os/as discentes, sem discriminação, segregação ou exclusão.

Observa-se que, desde o final da década de 1990, os documentos que direcionam

a Educação Física na escola apresentam indícios sobre aspectos inclusivos. Isso pode ser justificado pelo desenvolvimento paralelo da reestruturação da Educação Física, que buscou romper com as raízes de base biológica, higienista e eugenista, e o processo de inclusão educacional, que teve uma alteração significativa após a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996). Unindo a Educação Física e o processo de inclusão, em termos de formação profissional, a regulamentação data de 1987 (Brasil, 1987), quando passou a ser obrigatória a inserção da temática sobre o público com deficiência nos cursos de formação na área. Com o período de ajustes internos nas instituições de ensino superior, compreendemos que a década de 1990 marca o início da formalização dessa formação, que passou a receber a atenção de pesquisadores/as que possibilitaram seu desenvolvimento efetivo, culminando em diferentes políticas públicas.

Em 2017, surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), um documento que organizou o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No que se refere à Educação Física, o documento defende que este componente curricular tematiza as práticas corporais em suas diferentes formas e significados sociais, entendidas, então, como manifestações de possibilidades expressivas humanas produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história.

Assim, as aulas práticas corporais devem ser pensadas como “fenômenos culturais dinâmicos, diversificados, pluridimensionais, singulares e contraditórios” (Brasil, 2017, p. 213), por meio de seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Tal documento pode auxiliar na possibilidade de assegurar aos/às alunos/as a (re)construção de conhecimentos que ampliem a consciência referente aos seus movimentos, o cuidado de si e dos/das outros/as, além de desenvolver autonomia para a utilização da cultura corporal de movimento em diferentes finalidades humanas, o que, conseqüentemente, favorece sua participação plena na sociedade (Brasil, 2017).

A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a vivência e a experiência efetiva das práticas corporais aos/às alunos e alunas, nessa perspectiva a possibilidade de incluir todos/as os/as discentes, de modo que os/as que possuem alguma condição de deficiência também consigam experienciar as atividades e desenvolver os aspectos que foram citados acima. Entretanto, ao se apresentar como um “currículo comum” de caráter

normativo e que estabelece aprendizagens essenciais para todos/as os/as estudantes, o documento passa a operar como um “dispositivo que regula as subjetividades docentes e discentes” (Gehres; Neira, 2020, p. 33). Além disso, ao analisarmos o documento, percebemos suas fragilidades no que se refere a uma Educação Física equitativa e inclusiva, que possa abranger e lidar com as especificidades dos/das alunos/as (Neira, 2018).

Neste sentido, cabe ressaltar que definir e impor um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as necessariamente devam desenvolver em cada etapa e modalidade de ensino, padroniza os/as alunos/as e não considera as especificidades e necessidades individuais, o que pode gerar frustração aos/as professores/as que não conseguirem atingir esses objetivos de ensino em todos/as os/as alunos/as.

Com os apontamentos realizados, observamos que a Educação Física, historicamente, deixa de ser pautada exclusivamente por condições biológicas e passa a priorizar conhecimentos culturais construídos. Todavia, mesmo diante de avanços significativos no que se refere aos objetivos da Educação Física escolar, ainda é comum observarmos uma Educação Física pautada, praticamente de forma exclusiva, na aptidão física dos/das discentes e no desenvolvimento de habilidades esportivas (Silva, Seabra Jr; Araújo, 2008). Nesta perspectiva, as aulas de Educação Física podem excluir alunos e alunas com habilidades motoras distintas das necessárias para a prática de determinados esportes, distanciando-se de uma Educação Física pautada em aspectos inclusivos. Portanto, apresentaremos estudos e pesquisas concernentes à inclusão de alunos e alunas com deficiência nas aulas de Educação Física.

Carvalho e Araújo (2018) realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar o processo de inclusão de alunos/as com deficiência na Educação Física escolar no contexto brasileiro, especificamente nos temas dança, esporte, ginástica, jogo e luta em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I. Os resultados apontaram a predominância de interações positivas entre os/as alunos/as nas aulas, entretanto, ocorreram interações negativas em atividades de caráter competitivo e técnico, assim como superioridade de aulas dos conteúdos de jogos e esportes sobre os demais.

Sonni, Valadão e Silva (2020) verificaram a acessibilidade e o apoio pedagógico para a prática das aulas de Educação Física com alunos e alunas com deficiência em

escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Os resultados apontaram que a falta de espaços arquitetônicos para atender adequadamente os/as discentes com deficiência, assim como a falta de qualificação profissional e a ausência de apoio pedagógico são barreiras arquitetônicas e atitudinais que negligenciam o processo de inclusão escolar.

Com resultados semelhantes, Castro e Telles (2020) se propuseram a identificar, por meio de uma revisão sistemática, como se dá o processo inclusivo de alunos e alunas com deficiência nas aulas de Educação Física, em escolas públicas regulares brasileiras. A autora e o autor perceberam insegurança e apreensão diante da educação inclusiva nas aulas de Educação Física, visto que o resultado de suas análises apontou que os/as professores/as, assim como toda a comunidade escolar, enfrentam desafios no que concerne à falta de conhecimento e qualificação profissional na perspectiva inclusiva, assim como à falta de acessibilidade arquitetônica, instrumental e metodológica.

Duarte e Gomes (2022) realizaram uma pesquisa com o intuito de analisar as estratégias comunicativas de dez professores/as de Educação Física para a inclusão do/a aluno/a surdo/a dentro do ensino regular, de modo a compreender as suas contribuições no processo inclusivo. Os autores constataram que as ações e estratégias utilizadas pelos/as docentes participantes são precárias em relação às necessidades e especificidades do/a aluno/a surdo/a, o que aponta a falta de preparo e conhecimento no que se refere à linguagem espaço-visual, contribuindo para a exclusão desse aluno/a. Neste sentido, faz-se necessário que os/as professores/as de Educação Física revejam suas práticas docentes e busquem aprimorar seus conhecimentos em relação à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e às características da surdez para que a comunicação nesse processo de ensino-aprendizagem seja efetiva e os/as alunos/as surdos/as possam colher os frutos de uma educação inclusiva.

Ribeiro *et al.* (2021) verificaram, por meio de uma revisão sistemática, a inclusão de pessoas com deficiência visual nas aulas de Educação Física escolar. Os/as autores/as identificaram que são poucos os estudos que abordam o tema em específico, assim como os que sugerem alternativas e propostas para efetivar a inclusão do/da discente com deficiência visual. Neste sentido, a análise dos treze estudos escolhidos apontou o despreparo dos/das professores/as tanto no planejamento das aulas, quanto na execução e nas adaptações necessárias durante as aulas. Além disso, a falta de

infraestrutura no ambiente das aulas práticas foi um ponto citado nos estudos como um motivo para a exclusão dos/das alunos/as com deficiência visual.

Maia, Bataglion e Mazo (2020) realizaram entrevistas com oito professores/as de Educação Física que possuem alunos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de apresentar a percepção dos/das docentes de Educação Física acerca da inclusão de alunos/as com TEA no ensino regular. A partir dos relatos dos/das docentes, os/as autoras puderam identificar aspectos que colaboram para a participação desses/dessas alunos/as nas aulas, tais como atividades exploratórias e de manipulação de objetos no ensino infantil e atividades com etapas previamente definidas no ensino fundamental. Como estratégias docentes, eles/as citam se atentar às particularidades das crianças com TEA, traçando-se objetivos condizentes com especificidades e potencialidades individuais, além de atividades, objetos e brinquedos que sejam familiares à própria rotina de cada aluno/a como forma de se estabelecer o engajamento inicial nas aulas, a fim de promover a inclusão nas aulas em igualdade às/aos colegas sem deficiência.

Ainda, no que concerne à inclusão de alunos e alunas com TEA nas aulas de Educação Física, com o objetivo de discutir os possíveis desafios para o desenvolvimento dessa inclusão, Schliemann *et al.* (2020) realizou uma revisão bibliográfica de estudos que abordam as perspectivas de pais, alunos/as e professores/as acerca desta temática. Os/as autores/as destacaram que o baixo nível de participação dos/das alunos/as com TEA nas atividades físicas e esportivas foi um tema recorrente observado nos estudos, junto a isso, percebeu-se a necessidade de formação especializada dos/das professores/as de Educação Física para promoverem a inclusão em suas aulas.

Deste modo, podemos reafirmar o papel dos/das docentes como eixo central do processo de inclusão, e a chave da inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física parece estar, portanto, no conhecimento e na formação acadêmica desse/dessa professor/a (Schliemann *et al.*, 2020). No entanto, não descartamos a defasagem estrutural e de materiais das escolas, bem como a falta de apoio pedagógico efetivo, que dificultam o desenvolvimento de propostas que sejam facilitadoras do processo inclusivo. Neste sentido, abordaremos no capítulo a seguir, aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente.

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

No presente capítulo conceituaremos o desenvolvimento profissional docente, seguindo para os aspectos da formação inicial em Educação Física e as disciplinas que abarcam a temática da inclusão e as pesquisas presentes na literatura que apontam as progressões e as lacunas do contato inicial do graduando/a com a pessoa com deficiência. Por fim, apontaremos os conceitos da formação continuada em Educação Física inclusiva e suas possíveis aplicações.

Os/as docentes estão inseridas/os na complexa relação observada dentro das escolas regulares e possuem destaque na condução do processo de ensino-aprendizagem em seu viés inclusivo. Para isso, no que tange à inclusão, precisamos considerar a formação profissional docente frente às diferenças e alteridades encontradas na escola contemporânea, haja vista que é um dos pontos que os/as docentes indicam como um fator dificultador do processo inclusivo (Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Deste modo, o desenvolvimento profissional docente abrange toda a história de vida das/os profissionais, não descartando aspectos anteriores à formação em nível de graduação, bem como paralelos a essa formação. De modo complementar, a formação profissional docente não se finaliza na colação de grau em nível superior, sendo acrescida de cursos de formação continuada, além das demais experiências vividas pelas/os docentes. Neste sentido, Day (2001, p. 21) entende que

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientes planejadas realizadas para benefício direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, veem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Corroborando com o autor acima, para Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo individual e coletivo que se efetiva no âmbito escolar e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, por meio de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. Além disso, para o autor, o desenvolvimento profissional é considerado um processo a longo prazo, e nele, se integram diferentes tipos de experiências e oportunidades que promovem o crescimento e desenvolvimento do/a docente. Esse desenvolvimento “configura um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos,

processos e rituais” (Garcia, 2009, p. 7).

Tal desenvolvimento não anula a relevância das experiências da formação profissional sistematizada nas instituições de ensino superior, entretanto, destaca o contínuo formativo diante da prática docente, com o enfrentamento de diferentes contextos e desafios que podem direcionar para diferentes trilhas formativas, assim como servir de reflexão da própria prática e teorias estudadas.

No decorrer dos próximos tópicos serão abordadas duas temáticas: a formação inicial em Educação Física em sua perspectiva inclusiva e as formações continuadas em Educação Física inclusiva.

2.1 Formação inicial: o primeiro passo

Em relação à formação inicial, cabe às Instituições de Ensino Superior proporcionar aos/às estudantes espaços para as funções do ensino, da pesquisa e da extensão e a relação teoria-prática como pilares fundamentais, de modo a ampliar a compreensão sobre a formação escolhida, assim como, garantir a base da qualidade social, política e pedagógica que o mundo contemporâneo exige para a formação profissional (Lima; Vieira, 2017).

A inserção de temas relacionados à deficiência nos cursos de graduação em Educação Física originou-se em um movimento que nos anos 1980 envolveu profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência, assim como foi fruto da mobilização e reivindicação de grupos de pessoas com deficiência (Lima; Vieira, 2017).

No que diz respeito aos termos legais, a Resolução 03/87 fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física Bacharelado e/ou Licenciatura Plena. Assim, as instituições de ensino superior tornaram-se responsáveis pela elaboração de seu próprio currículo, de acordo com seu contexto e contemplando as peculiaridades regionais. Para isso, deveriam cumprir os critérios da formação geral (humanística e técnica) e o aprofundamento dos conhecimentos (Brasil, 1987). Assim, a Resolução 03/87 representa um marco importante na área, pois ela trouxe ao currículo da Educação Física questões referentes às pessoas com deficiência, propondo a inclusão dos conhecimentos produzidos nesta temática (Silva; Seabra; Araújo, 2008).

Já em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as diretrizes para o curso de graduação plena em Educação Física por meio da Resolução 07/2004, e definiu que:

Art 6º As competências de natureza político – social, ético – moral, técnico – profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física:

§1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

[...]

- **Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais)** de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico – esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

[...]

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, **ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.** (Brasil, 2004, s/p, grifo nosso)

Deste modo, fica explícita a necessidade dos cursos de graduação plena em Educação Física ofertarem aos/às graduandos/das disciplinas que abordem esta temática. Como visto, no artigo 7º citado acima, fica reiterada a autonomia das instituições para elaborar seus currículos definindo as disciplinas, suas ementas e carga horária, estando elas de acordo com o proposto pela instituição para a formação inicial do/a profissional.

Debates acerca das disciplinas que abordem a temática inclusiva, assim como os processos de formação inicial de professores/as na atualidade apontam a necessidade de melhor compreensão a respeito da construção das identidades docentes nos diferentes contextos, de modo que atenda às distintas demandas que atravessam os cotidianos das escolas (Sá *et al.*, 2017). Neste sentido, pesquisas foram realizadas para compreender sua relevância, lacunas e organizações considerando a Educação Física escolar em seu viés inclusivo, como se apresenta na sequência.

Vieira e Lima (2011), realizaram uma pesquisa documental que teve por objetivo avaliar a formação inicial de professores/as no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para atuar com alunos/as com deficiência na educação básica. A avaliação dos documentos permitiu

que as autoras verificassem qual o enfoque do referido curso em relação ao trabalho com alunos/as com deficiência. Os resultados apontaram que havia cinco disciplinas relacionadas a essa temática, sendo elas: Educação Física e Diversidade Humana, Prática Pedagógica em Diversidade Humana, Educação Física e Esportes Adaptados, Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada e Esporte e Deficiência.

Segundo as autoras, as disciplinas mencionadas, apesar de desenvolverem conteúdos importantes para a atuação do/a profissional, foram desprovidas de reflexões teórico-filosóficas que pudessem subsidiar discussões sobre questões históricas que envolvem o grupo de pessoas com deficiências, como a exclusão, o preconceito e a estigmatização. Promover essas discussões são momentos importantes para refletir sobre o capacitismo, por exemplo, que não foi um tema mencionado nas disciplinas, entretanto, é um assunto pertinente para desconstruir preconceitos e barreiras atitudinais, assim como estimular mudanças que levem em consideração às diferenças.

Sá *et al.* (2017) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar o entendimento de egressos/as do curso de Licenciatura em Educação Física acerca do processo de formação inicial vivido e suas possíveis contribuições para atuação na Educação Básica na perspectiva inclusiva. Os/as entrevistados/as destacaram avanços em relação a incorporação da Educação Física inclusiva ao conjunto dos componentes curriculares obrigatórios e optativos, referindo-se aos elementos teórico-práticos que fundamentam seus processos de planejamento, intervenção e avaliação das aulas, de forma a incluir todos e todas, independentemente de suas identidades de gênero, religião, deficiência, entre outros. No que se refere às lacunas, os/as autores/as identificaram questões que precisam ser superadas, tais como:

a falta de debates sobre a temática inclusão dentro da universidade; a fragmentação teoria e prática; o pouco diálogo entre as escolas; o tempo reduzido destinado às disciplinas sobre inclusão e a falta de vivência com os alunos público-alvo da Educação Especial (Sá et al, 2017, p. 369).

Estas lacunas, se preenchidas, tornam-se um caminho relevante para que os/as futuros/as professores/as possam mediar os processos de ressignificação dos conhecimentos de seus alunos e alunas com e no mundo e, por consequência, os/as alunos/as tornam-se capazes de atuar com autonomia nos diferentes contextos, sejam escolares ou não, de modo que promova um movimento constante de diálogo e reflexões acerca de uma escola de fato inclusiva (Chicon; Sá, 2010).

Sobreira *et al.* (2015) identificaram as percepções dos acadêmicos e acadêmicas, de um curso de licenciatura em Educação Física, sobre sua atuação com a Educação

Especial. As autoras perceberam que há um distanciamento entre o que é trabalhado nas disciplinas curriculares e as práticas vivenciadas na formação inicial. Tal descontextualização da estrutura curricular do curso, evidenciada nos discursos dos/das graduandos/as, apontou a necessidade de reflexões acerca de uma reorganização da grade curricular do curso e as suas implicações na atuação profissional.

Flores e Krug (2014) analisaram a prática pedagógica de acadêmicos e acadêmicas durante o estágio curricular supervisionado em relação à proposta de inclusão de alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Os/as autores/as constataram que houve uma preocupação dos estagiários em desenvolver as aulas baseadas nos princípios da inclusão escolar, planejando atividades que contemplassem todos/as os/as discentes. Além disso, a vivência e atuação que o acadêmico/a teve neste contexto durante o estágio aperfeiçoou sua bagagem profissional e trajetória formativa, preparando-o/a, assim, ainda mais para a realidade dos ambientes escolares, de maneira inclusiva.

Cabral *et al.* (2016) realizaram um estudo com o objetivo de revisar o conhecimento produzido na área de formação inicial de professores/as de Educação Física na atuação inclusiva. Os resultados do estudo apontaram que tanto os professores/as que não cursaram disciplinas que abordavam a temática da inclusão, quanto aqueles/as que as obtiveram, não se sentem preparados/as para atuar no contexto educacional inclusivo. Deste modo, os autores/as concluíram que somente a formação inicial em Educação Física parece não fornecer o aporte necessário aos/às docentes para atuarem na inclusão de alunos e alunas com deficiência em suas aulas, sendo necessário um contínuo processo de formação continuada.

Borella *et al.* (2020) identificaram a produção de conhecimento e as contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada (UNIGEPFA) do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), acerca da formação de professores e professoras para atuações com pessoas com deficiência. Os resultados constataram que, na formação inicial, a disciplina específica que aborda a temática inclusiva não contribuiu significativamente com a formação, pois a disciplina específica proporcionou poucas experiências com pessoas com algum tipo de deficiência. Ademais, os/as autores/as identificaram a ausência de interlocução da disciplina específica com demais disciplinas do curso, além de escassa oferta de projetos de extensão na área inclusiva. Deste modo, concluíram que há necessidade de fomento e incentivos à pesquisa neste campo, para que a universidade

seja o elo com a sociedade capaz de articular o conhecimento teórico com as práticas pedagógicas em contextos reais.

Diante dos estudos expostos, concordamos com Venditti (2018) quando afirma que somente a formação inicial acadêmica com as suas disciplinas curriculares específicas não suprem as necessidades da demanda dos/das docentes para atuação em Educação Física adaptada e inclusiva. Com isso, podemos observar que, nas graduações, apesar do constante avanço da área acerca das disciplinas relacionadas à temática inclusiva, há pontos que precisam ser superados no sentido de diminuir o distanciamento entre o que é desenvolvido nas disciplinas curriculares e o contexto prático do ambiente escolar, tornando-se necessário um contínuo processo de formação continuada. Posto isso, no tópico a seguir serão apresentados aspectos relacionados à formação continuada e suas perspectivas em Educação Física inclusiva.

2.2 Formação continuada em Educação Física inclusiva: uma jornada constante

Entendendo o desenvolvimento profissional docente como um processo que é desenvolvido por meio de um conjunto de relações, aqui abordaremos um tópico deste constructo, as formações continuadas, entendidas como aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, assim como o desenvolvimento de uma cultura geral ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004).

Campos *et al.* (2019) ressaltaram em seus estudos, a relevância da formação constante e adequada aos/às professores/as do ensino regular para o processo de inclusão, pois professores/as preparados para lidarem com as demandas da Educação Física inclusiva podem contribuir de maneira assertiva no desenvolvimento tanto da performance do/a aluno/a com deficiência, quanto no auxílio ao convívio com os/as demais discentes.

Deste modo, há duas perspectivas distintas de formação continuada, uma caracterizada por um ensino diretivo regido pela racionalidade técnica e pela transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos/as professores/as e suas principais necessidades de formação; e a outra perspectiva, comprometida com proporcionar aos/às docentes formações que promovam a reflexão sobre sua prática, a resolução dos conflitos a partir de sua realidade e o desenvolvimento com base em processos colaborativos (Mendes, 2006).

Neste estudo, focaremos nas formações continuadas baseadas nos pressupostos iniciais, que englobam dialogar e refletir sobre as diferenças evidentes nas relações que

permeiam o ambiente e o trabalho escolar, assim como repensar o ideário pedagógico a partir dos eixos culturais presentes no ambiente escolar. Mais especificamente, em formações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande - MS, nas diferentes esferas, organizadas por gestores e gestoras.

Concernente às funções da gestão escolar, Libâneo (2005) define que estão em suas responsabilidades a tomada de decisões, o direcionamento e o controle delas, a fim de que as instituições obtenham os objetivos propostos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, corroborando com as exigências político-sociais. Caminhando para a construção de práticas equitativas, é necessário que a gestão escolar desenvolva atitudes democráticas, para que, em parceria com os demais setores do âmbito escolar, seja desenvolvido, coletivamente, estratégias que possibilitem a implantação de uma cultura escolar inclusiva (Mattos, 2010). Neste sentido, referente à gestão escolar democrática, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 14, define os princípios da gestão democrática (Brasil, 1996):

- a participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos da escola;
- a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares;
- progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação.

Assim, com respaldo em Rocha *et al.* (2018), que analisaram como a equipe gestora de duas escolas municipais em Salvador gerenciam os recursos para o alcance das ações que visam a inclusão da pessoa com deficiência na EJA, entendemos que uma gestão democrática deva romper com a “dicotomia entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática opondo-se à fragmentação das práticas pedagógicas e educacionais” (p. 507).

Concernente ao papel da gestão pedagógica no desenvolvimento da educação inclusiva, Luziete (2015), em sua dissertação que aponta os desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos/as, cita que gestores e gestoras devem reconstruir seus próprios ideais e conceitos no que se refere às deficiências e o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, entendemos que gestões com percepções capacitistas, por exemplo, reverberarão em todas as suas funções profissionais o imaginário de que alunos e alunas com deficiência são menos capazes.

Portanto, acreditamos que para uma educação pautada na equidade e na inclusão

de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas diferenças, é necessário que as gestões escolares sejam democráticas, que desenvolvam suas propostas e organizações próximas aos/às docentes, condizentes com a realidade do ambiente em que atua, considerando as individualidades, diferenças e alteridades que permeiam as escolas.

Neste sentido, as formações continuadas que tais gestões propõem devem ser pensadas pela perspectiva de que o/a docente seja o protagonista e suas atitudes, motivações, representações e percursos profissionais sejam base para o planejamento das ações formativas, de modo que o trabalho de cada docente em seu espaço escolar seja potencializado com autonomia e articulação entre a prática pedagógica e a proposta das formações (Gatti; Barreto, 2009; Oliveira, 2020).

Considerando os diferentes tipos de aprendizagem desenvolvidas nos processos formativos, Garcia (2009) caracterizou quatro modelos de aprendizagem na formação continuada: “aprender de outros”, “aprender com os outros”, “aprender sozinho” e “aprendizagem informal”. No “aprender de outros” os conteúdos são elaborados por especialistas da área e aplicados aos participantes por meio de cursos, que embora, corriqueiramente são realizados em grupo, o processo de aprendizagem é sempre individual. O “aprender com os outros”, é baseado no princípio de aprendizagem em grupo, realizado tanto em formato presencial, quanto em formato *online*, o processo tem objetivos pré-definidos comuns ao determinado grupo que está participando da formação. No “aprender sozinho”, assim como a autoformação, é fundamental que o aprendizado ocorra mediante processos abertos que possibilitam ao profissional organizar suas próprias metas. Neste processo a experiência é vista como fundamental para o desenvolvimento da reflexão. Por fim, temos a “aprendizagem informal”, na qual o profissional ocasionalmente busca, por meio de conversas e troca de experiências, informações entre pares.

Garcia (1999) ressalta que por vezes as formações continuadas não consideram a perspectiva multicultural, de modo que faltam subsídios para contextualizar conhecimentos e entender as influências sociais, políticas e culturais que a escola sofre. Deste modo, o desconhecimento frente a esses elementos dificulta o entendimento de situações de ensino que envolvam as diferenças existentes em sala de aula. Diante dos pressupostos, quando relacionado ao contexto inclusivo, tais aspectos tornam-se mais relevantes, visto que, para a efetivação desse processo, os elementos referentes à prática pedagógica são consideráveis. Assim sendo, para essa questão, docentes devem ser capazes de analisar, transferir e modificar os conhecimentos aprendidos para que

possam inseri-los em suas práticas, deixando de ser um aprendizado passivo.

Ribas (2000), em seu estudo que aborda a formação de professores e professoras, evidenciou que as diferentes formas de concepção de formação continuada podem acarretar diversas tendências. Dentre elas, tem-se que os sistemas de ensino adotam formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar os interesses docentes, mas sim de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas.

Deste modo, criam-se formações descentralizadas e desconexas frente às problemáticas enfrentadas por professores e professoras em seus contextos socioculturais das unidades escolares. Corroborando com o exposto, Ortigara, Silva e Vitório (2014) realizaram uma análise documental das formações oferecidas aos professores pela Gerência Regional de Educação do município de Criciúma, no estado de Santa Catarina. Os/as autores/as elucidaram que esses cursos foram realizados de forma fragmentada e desarticulada entre eles, resultando em uma ineficácia de um processo que alicerce os/as docentes em suas ações mediante os elementos norteadores contidos nos documentos que constam na proposta curricular do município.

Em um estudo que analisou as principais produções que envolvem o termo formação continuada em revistas nacionais, Bagatini e Souza (2019), identificaram problemáticas intrínsecas ao processo de participação docente em formações continuadas. Aspectos como carga horária elevada e baixa valorização dos/as profissionais da educação foram identificados pelos autores, sendo que, tais aspectos podem interferir diretamente na gestão da própria formação, ou seja, por vezes os docentes não têm escolhas de realizarem cursos ou participarem de grupos de estudos em decorrência da demanda de horas de trabalho.

Souza (2019) apresentou, em sua pesquisa, as carências e os desafios da formação continuada e atuação profissional docente na inclusão de alunos/as com deficiência no ensino regular e políticas nacionais de educação inclusiva. O autor aponta a necessidade das instituições oferecerem ao corpo docente formações continuadas que valorizem debates acerca da educação inclusiva, sendo imprescindível construir uma equipe multidisciplinar para fortalecer uma dinâmica que valorize cada sujeito e sua individualidade.

Fiorini e Manzini (2016) avaliaram em seu estudo as aulas de uma formação continuada em relação aos conteúdos, dinâmica, material impresso e colaboração para a prática docente, sob o ponto de vista dos/as professores/as de Educação Física que

trabalhavam com alunos/as com deficiência. Os resultados indicaram que disponibilizar aos formadores as necessidades dos formandos foi uma ação de sucesso, influenciando na realização e na avaliação das aulas, deste modo, ressaltaram a importância de planejar a formação a partir da demanda dos/das professores/as. Os conteúdos mais bem avaliados pelos professores/as participantes foram aqueles que esclareceram dúvidas e o senso comum ou abrangeram conteúdos para além do tema específico da aula; as dinâmicas mais bem avaliadas foram aquelas que utilizaram figuras, fotos e vídeos e que permitiram a reflexão e a exemplificação do quê e como fazer. Além disso, os materiais impressos com as melhores avaliações foram os que apresentaram sugestões de estratégia de ensino e recursos pedagógicos. Deste modo, os/as autores/as concluíram que para realizar uma formação continuada é indispensável um planejamento condizente com o objetivo e a abordagem teórico-metodológica adotada, a partir das demandas dos/das docentes.

Quando observados tais pontos em componentes curriculares específicos, como exemplo da Educação Física, a qual é o foco do presente estudo, ao analisarmos as pesquisas na área da Educação Física adaptada e inclusiva ao longo dos anos, têm-se que os elementos biológicos da condição de deficiência foram o objeto de pesquisa. No entanto, a análise da prática tem substituído o olhar médico voltado à pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por aspectos pedagógicos, sociais, esportivos, entre outros, que atendem as especificidades desse grupo (Carvalho, 2018; Silva; Araújo, 2012; Souza; Salerno, 2019).

Entende-se, então, que a formação continuada dos/as professores/as da área de Educação Física para atuarem diante da perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas regulares apresenta-se como possibilidade de oferecer a esses/as professores/as recursos, conteúdos e caminhos para uma ação mais confiante e que atenda às diferenças de seus/suas estudantes (Bacciotti; Campos, 2021).

Ao analisar a formação docente em Educação Física no eixo inclusivo, Costa (2010) identificou que o processo de inclusão tem provocado conflitos entre gestores/as, administradores/as e docentes que atuam na educação básica. Os discursos recorrentes apontam a precária formação, em especial, a formação de docentes para atuarem no ensino fundamental e ensino médio. Mesmo depois de quase uma década das análises de Costa, por exemplo, as pesquisas que analisam a prática docente diante do contexto inclusivo configuram-se poucas, sendo esta a lacuna do conhecimento, observada por

Carvalho (2018) diante das pesquisas de mestrado e doutorado envolvendo a Educação Física escolar inclusiva.

Boato, Sampaio e Silva (2012), avaliaram em que medida a Secretaria de Ensino do Distrito Federal atende as necessidades de formação e acompanhamento pedagógico dos/as professores/as de Educação Física para efetivação do processo de inclusão de alunos/as com deficiência em suas aulas, os resultados do estudo consideraram que um dos principais fatores que dificultam a inclusão educacional de discentes com deficiências nas aulas de Educação Física escolar na rede pública do Distrito Federal diz respeito à formação dos/das professores/as, deste modo, os/as autores/as sugerem que os cursos de formação continuada referentes ao processo de inclusão sejam realizados com especialistas em educação especial.

Schmidt *et al.* (2016) ao analisarem a percepção docente e as práticas pedagógicas na inclusão escolar relacionada ao transtorno do espectro autista, enfatizam a importância da formação continuada frente ao processo de inclusão correlacionada com a atuação docente. O ponto de reflexão, refere-se neste sentido, à/ao docente como agente perpetuador de aspectos culturais no ambiente escolar sejam eles de inclusão ou exclusão.

Krug *et al.* (2020) analisaram as percepções de professores e professoras de Educação Física da educação básica, da rede pública de ensino de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul, sobre as concepções, os desafios e as perspectivas da formação continuada em Educação Física, por meio de um questionário com três perguntas abertas. Os/as autores/as apontaram que as ações de formação continuada não atendem plenamente às necessidades dos/das docentes e que eles/as devem buscar modelos de formação continuada que incentivem atitudes de reflexão-ação-reflexão individual e coletiva.

A partir dos estudos mencionados, podemos observar uma lacuna no que diz respeito às pesquisas que investigam os/as profissionais que elaboram os cursos de formação continuada em Educação Física inclusiva para docentes que atuam no contexto escolar. Além disso, como descrito inicialmente, entendemos que as formações continuadas precisam ser formuladas a partir da perspectiva do/a professor/a como protagonista e suas atitudes, motivações e percursos profissionais sejam base para o planejamento de tais formações. Ao analisar os estudos realizados, podemos observar que, por diversas vezes, os autores e as autoras citam pontos a serem melhorados sobre a qualidade das ações formativas como recursos, conteúdos e discussões para atender as

diferenças que permeiam os ambientes escolares.

Ainda que compreendamos que se torna inviável abordar detalhadamente especificidades de cada escola e cada docente, os cursos de formação continuada em Educação Física no viés inclusivo podem influenciar o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas esferas educacionais. Consequentemente, pode influenciar as interações sociais entre os/as discentes e os/as docentes, que é a base da construção do indivíduo, haja vista que é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de si e do outro (Camargo; Bosa, 2009; Mendes, 2006), conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento humano como um todo e para a construção de sociedade equitativa.

No tópico a seguir, será apresentado a metodologia deste estudo, no qual apontaremos os participantes da pesquisa e aspectos éticos, assim como o instrumento, materiais e procedimentos para o levantamento e a análise dos dados obtidos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos realizados para atingir o objetivo do estudo. Neste sentido, a seguir, serão delimitados os aspectos éticos, as características dos participantes da pesquisa, o levantamento e a análise de dados, tanto dos documentos quanto dos participantes. Por fim, será descrito o percurso para a análise das narrativas obtidas por meio das entrevistas.

Assim, a metodologia de estudo pode ser definida como o caminho do pensamento e a prática adotada durante a pesquisa. Nesse contexto, os caminhos metodológicos incluem os princípios teóricos da abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção do estudo proposto. Como um conjunto de técnicas, a metodologia deve estabelecer um instrumento esclarecedor e coerente, capaz de direcionar as possíveis objeções teóricas para o desafio da prática (Minayo, 2001).

Segundo Minayo (2001), todo estudo inicia com um problema que suscita uma ou mais questões. Essas questões estão intrinsecamente relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, sendo fruto de inserções específicas na vida real. É nesse contexto que encontramos as razões e os objetivos da investigação.

Existem diferentes caminhos para realizar uma pesquisa e, de acordo com os caminhos percorridos, as pesquisas são classificadas em abordagens específicas. Nesse sentido, a presente pesquisa se caracterizou como de abordagem qualitativa. Segundo essa perspectiva, o/a pesquisador/a vai a campo para captar o objeto em estudo, a partir da perspectiva das pessoas envolvidas nele, de modo a considerar diferentes pontos de vista relevantes para entender a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995).

Para isso, os aspectos essenciais da abordagem qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e dos referenciais teóricos pertinentes, no reconhecimento e na análise de perspectivas distintas e nas reflexões dos pesquisadores sobre seus estudos como parte do desenvolvimento da produção de conhecimento (Flick, 2009). Ademais, a pesquisa também se configura de natureza descritiva-exploratória, pois procura descrever as propriedades do grupo estudado, com base em suas crenças, comportamentos e perspectivas, correlacionando as variáveis que se manifestarão durante a condução do estudo (Gil, 2022).

Em relação aos procedimentos éticos que norteiam o levantamento de dados desta pesquisa, aderimos às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, que se refere às normas para pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os

documentos recebidos, as gravações das entrevistas e suas respectivas transcrições foram armazenados nos arquivos da pesquisadora, que assumiu a responsabilidade por sua segurança e confidencialidade pelo período de cinco anos. Ademais, o presente estudo é parte de uma pesquisa maior que visa analisar o desenvolvimento profissional docente e que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e aprovado sob o Parecer nº 5.128.472.

3.1 Participantes da pesquisa

Antes de identificar os/as participantes da pesquisa, é importante fazer uma breve caracterização da cidade onde a pesquisa foi realizada: Campo Grande, MS. Campo Grande, a capital do estado de Mato Grosso do Sul, tem uma população de 897.938 habitantes (Brasil, 2022). Conforme informado pela Prefeitura de Campo Grande (2024), a cidade tem 112.248 estudantes matriculados/as em 205 unidades escolares na Rede Municipal de Ensino (REME). Esta por sua vez, é gerida pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, que é responsável por criar a política de educação, planejar a educação municipal, gerir vários tipos de ensino e desenvolver programas educativos. (Prefeitura de Campo Grande, 2024).

Especificamente sobre os/as participantes da presente pesquisa, estes foram gestores e gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (SEMED/CG-MS) que atuam direta ou indiretamente na elaboração dos cursos de formação para professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (REME) e que concordaram em participar da pesquisa de modo voluntário por meio de aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os critérios de inclusão abrangeram profissionais que contribuiriam para as formações continuadas para docentes de Educação Física. Salientamos que a nomenclatura utilizada para fazer referência às pessoas entrevistadas difere da utilizada pela SEMED/CG-MS, entretanto, optamos pela utilização de gestores e gestoras para a manutenção do anonimato, já que a nomenclatura da função exercida não influenciou diretamente na análise dos dados. Não foi necessário ter formação específica em Educação Física ou um período mínimo de experiência profissional. Além disso, não houve restrições de idade para os/as entrevistados/as, considerando que todos/as os/as gestores/as envolvidos/as são maiores de idade.

3.2 Levantamento e análise de dados

O levantamento de dados foi realizado em duas etapas distintas. A primeira etapa envolveu uma pesquisa documental, a fim de identificar as propostas dos cursos de formação continuada oferecidas pela SEMED/CG-MS aos/às docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com os gestores e as gestoras mencionados no tópico anterior.

3.2.1 Levantamento e análise de dados - documentos

No primeiro semestre de 2023, os documentos do período de 2012 a 2022 foram buscados no site oficial da instituição e, após não serem encontrados, contatamos os setores responsáveis para acessar a documentação indicada. A justificativa temporal versou sobre a ampliação das ações frente ao processo de inclusão desse público tanto na educação básica quanto no ensino superior, considerando que antes dessa data os estudos ainda eram incipientes e focados nos aspectos de adaptação de atividades e conhecimento do público-alvo (Silva; Araújo, 2012).

Os/as responsáveis dos setores contatados comunicaram que não dispunham de informações dos documentos anteriores ao ano de 2017. Deste modo, enviaram-nos, via e-mail, os documentos referentes aos cursos de formação continuada do período de 2017 a 2023, permitindo-nos observar o desenvolvimento de propostas relacionadas à Educação Física inclusiva, às pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Portanto, adequamos o período de análise de acordo com os documentos acessados, compreendendo que se adequam ao objetivo do trabalho.

Para a análise dos dados obtidos foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2010), definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2010, p. 40). Os procedimentos consistem em leitura fluída de todo o conteúdo, definição de categorias de análise a partir da leitura e por fim, a análise dos dados propriamente dita. Foi adotado o seguinte percurso:

1. Leitura fluída de todo o documento recebido.
2. Os nomes dos/das palestrantes e as instituições de ensino foram ocultadas, de modo a preservar as identidades.
3. Elaboração de quadros com os títulos das formações, os temas e conteúdos, a modalidade e o período de realização de cada uma delas.

3.2.2 Levantamento e análise de dados dos/das participantes

Para a realização do levantamento de dados junto à gestão, optamos por entrevistas semiestruturadas, que não se detêm rigidamente a um conjunto de perguntas ou a um roteiro fixo. Em vez disso, parte-se de um roteiro aberto, permitindo que novos tópicos surjam espontaneamente (Minayo, 2001). Neste sentido, optamos por este caminho para que pudéssemos complementar alguma questão que surgisse ao longo da entrevista. Após a elaboração do roteiro, solicitamos a um professor doutor e a uma professora doutora que o lessem e, caso necessário, dessem as devidas sugestões. As sugestões propostas foram em relação a evitar perguntas em que a resposta fosse sim ou não e reorganizar as perguntas de modo a agrupá-las de acordo com a temática e se encontram no Apêndice 1.

Com as devidas alterações, uma gestora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, uma das responsáveis pela elaboração e execução dos cursos de formação em Educação Física foi convidada para a participação da entrevista-piloto com que pudéssemos verificar se todas as questões proporcionariam informações coerentes com as indagações do estudo.

Após o aceite, a entrevista foi agendada em horário adequado para a gestora, realizada presencialmente, com duração de trinta minutos e gravada para posterior transcrição. Após a transcrição, o áudio foi arquivado em documentos pessoais da pesquisadora, realizando a análise dos dados por meio do arquivo escrito.

A partir da entrevista realizada, alguns aspectos foram alterados:

1. Acrescentamos uma pergunta específica sobre quais são as pós-graduações dos/das entrevistados/as.
2. Observamos que faltavam elementos sobre o que era considerado para elaborar os cursos de formação e como são escolhidos os temas das formações, assim, uma pergunta final foi inserida para saber quais os temas de formação eram mais recorrentes e realizados pelas secretarias de educação.
3. Inserimos uma nova questão para saber qual o tema, dentro da Educação Física Inclusiva, é mais apresentado aos/às professores/as da rede de ensino.

Após as inserções necessárias, os/as demais gestores/as que fazem parte da equipe responsável pela elaboração das formações foram convidados a participar da pesquisa. As entrevistas foram programadas em horários que se adequavam a cada

gestor/a, resultando em quatro entrevistas presenciais e uma realizada via Google Meet. Tal como a entrevista-piloto, as entrevistas mencionadas foram gravadas e transcritas, com os nomes reais dos entrevistados/as substituídos por nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos/das participantes. Por fim, a análise dos dados foi realizada a partir dos arquivos transcritos.

Para essa análise das narrativas obtidas por meio das entrevistas, foi adotado o seguinte percurso:

1. As entrevistas foram gravadas, resultando em 6 arquivos de áudio.
2. Os registros de áudio foram transcritos integralmente por meio do Transkriptor, um software de transcrição online que converte áudio em texto, e salvos em arquivo do Word, seguindo o roteiro de entrevistas e mantendo um arquivo para cada entrevistado/a.
3. Leitura de todos os arquivos para correções de palavras transcritas erroneamente.
4. Os nomes dos/das entrevistados/as, assim como nomes de alunos e alunas mencionados/as e as instituições de ensino, foram ocultadas, de modo a preservar a identidade dos/das mesmos/as.
5. Leitura fluída de todo o conteúdo transcrito e corrigido.
6. Definição de quatro categorias, sendo elas intituladas:
 - Formação docente e os caminhos trilhados à gestão.
 - Além da quadra e da bola: compreensões acerca da Educação Física.
 - Juntos e misturados: as relações com as diferenças e o entendimento do que é inclusão.
 - Da teoria ao chão da quadra: um espetáculo coletivo.
7. Análise individual das categorias.

Diante dessa descrição, apresentaremos no próximo capítulo os dados e análises realizadas.

4. RESULTADOS E REFLEXÕES

Para as reflexões dos resultados, iniciaremos com a apresentação dos/das participantes da pesquisa e suas percepções sobre o processo de inclusão e a Educação Física escolar, pois acreditamos que esses aspectos podem influenciar as escolhas temáticas para as formações continuadas. Deste modo, isso nos permitirá analisar possíveis conexões entre as pessoas que fazem a gestão desse processo e o conteúdo proposto.

4.1 Formação docente e os caminhos trilhados à gestão

Antes de discorrer individualmente sobre cada entrevistado/a, apresentaremos as funções profissionais da equipe que vão para além da elaboração e desenvolvimento das formações continuadas em Educação Física para a REME/CG-MS. O/a gestor/a, a depender da carga horária, torna-se responsável por duas a três escolas da REME/CG-MS para fazer um levantamento de dados e informações de todos os componentes curriculares concernentes ao processo de ensino-aprendizagem dos/das alunos/as. Além disso, eles/as realizam acompanhamentos pedagógicos específicos da Educação Física que acontecem de acordo com a solicitação da escola, podendo ocorrer tanto do/a docente que entra em contato com seu/sua coordenador/a e assim solicitam os/as gestores/as, quanto da coordenação ou direção que observam determinado ponto a ser desenvolvido e os/as solicitam.

No quadro a seguir serão apresentadas informações referentes à idade, identidade de gênero³, raça, condição de deficiência, religião, rede de ensino na qual estudou no período da educação básica, ano de formação na graduação, área de estudo e ano de formação em pós-graduações, assim como a breve trajetória profissional de cada participante.

³ Não modificamos as terminologias utilizadas pelas pessoas entrevistadas.

Quadro 1 – Características dos/das gestores/as entrevistados/as

LÚCIA	<p>Idade: 46 anos.</p> <p>Identidade de gênero: Mulher/feminino.</p> <p>Raça: Branca.</p> <p>Condição de deficiência: Não tem.</p> <p>Religião: Evangélica.</p> <p>Educação básica: Escolas públicas.</p> <p>Graduação: Graduação na área de Linguagens⁴ – 2002. Universidade privada com bolsa.</p> <p>Pós-graduação: Três especializações em práticas docentes relacionadas às tecnologias.</p> <p>Mestrado - Universidade privada com bolsa.</p> <p>Doutorado em andamento. Universidade privada com bolsa.</p> <p>Trajetória profissional: Atuou como professora de sala de informática por dois anos e desenvolveu um projeto de alfabetização digital. Seu trabalho foi bem-sucedido e, por isso, foi convidada a trabalhar na Secretaria de Educação com foco na formação de professores/as.</p>
FERNANDA	<p>Idade: 63 anos.</p> <p>Identidade de gênero: Feminino.</p> <p>Raça: Branca.</p> <p>Condição de deficiência: Não tem.</p> <p>Religião: Católica.</p> <p>Educação básica: Rede privada.</p> <p>Graduação: Educação Física – 1980. Universidade pública.</p> <p>Pós-graduação: Não mencionada.</p> <p>Trajetória profissional: Atuou como professora de Educação Física em escolas públicas, bem como diretora, sendo ativa no</p>

⁴ A formação inicial de Lúcia não foi especificada para a preservação de sua identidade.

	<p>sindicato de professores/as. Nos anos 2000, iniciou sua trajetória na equipe de formação continuada em Educação Física na REME/CG-MS.</p>
JORGE	<p>Idade: 51 anos. Identidade de gênero: Masculino. Raça: Parda. Condição de deficiência: Não tem. Religião: Evangélico, protestante. Educação básica: Ensino fundamental – Escolas públicas. Ensino médio – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graduação: Educação Física – 2007. Universidade privada. Pós-graduação: 1. Especialização em técnicas de aprendizagem para a Educação Física na EJA. 2. Especialização em neuropsicopedagogia. 3. Especialização em Educação Física e inclusão escolar.</p> <p>Trajetória profissional: Após se graduar em Educação Física em 2007, lecionou em uma escola pública fora de Campo Grande. No seu quarto ano de atuação, foi convidado para trabalhar na Secretaria de Educação como formador de professores/as e organizador dos jogos escolares da região. Em 2021, retornou à Campo Grande e entrou para a equipe da SEMED/CG-MS.</p>
ROBERTO	<p>Idade: 51 anos. Identidade de gênero: Masculino/Hétero. Raça: Pardo. Condição de deficiência: Não tem. Religião: Católico. Educação básica: Escolas públicas. Graduação: Educação Física – 1994. Pós-graduação: 1. Especialização em treinamento esportivo de handebol e basquetebol.</p>

	<p>2. Especialização em gestão escolar com ênfase em coordenação pedagógica.</p> <p>Trajetória profissional: Após concluir a sua graduação, atuou por nove anos na REME/CG-MS, dezesseis anos com projetos esportivos fora do ambiente escolar e, em 2021, participou de um processo seletivo para entrar no setor em que trabalha atualmente.</p>
ALICE	<p>Idade: 52 anos.</p> <p>Identidade de gênero: Feminino.</p> <p>Raça: Parda.</p> <p>Condição de deficiência: Não tem.</p> <p>Religião: Umbanda.</p> <p>Educação básica: Escolas públicas e privadas.</p> <p>Graduação: Educação Física – 1993. Universidade pública.</p> <p>Pós-graduação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Especialização em dança. 2. Mestrado em educação. Universidade pública. <p>Trajetória profissional: Em 1994, iniciou a sua carreira profissional como docente de Educação Física na REME/CG-MS, na qual permaneceu no cargo por seis anos até receber um convite para entrar na equipe em que atua hoje. Deste modo, em 2000, iniciou sua trajetória na equipe de formação, retirou-se da equipe no ano de 2017 e retornou em 2018, permanecendo no cargo até o momento.</p>
JOÃO	<p>Idade: 31 anos.</p> <p>Identidade de gênero: Masculino.</p> <p>Raça: Pardo.</p> <p>Condição de deficiência: Não tem.</p> <p>Religião: Católico.</p> <p>Educação básica: Rede pública de ensino.</p> <p>Graduação: Educação Física - 2015. Universidade privada.</p> <p>Pós-graduação:</p>

1. Especialização em fisiologia do exercício e treinamento esportivo.
2. Especialização em Educação Física escolar e inclusiva.
3. Mestrado em saúde e desenvolvimento. Universidade pública.
4. Doutorado em saúde e desenvolvimento em andamento. Universidade pública.

Trajetória profissional: Em 2015, começou a atuar como professor de Educação Física na REME/CG-MS. Em 2019, participou de uma feira científica, apresentando trabalhos que desenvolveu na escola em que lecionava. Um dos trabalhos recebeu destaque e, por meio deste, foi convidado para ingressar na equipe de formação continuada em Educação Física da SEMED/CG-MS, começando em 2022.

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo de gestores/as é formado por pessoas “cisgêneras”⁵, brancas e pardas, sem deficiência e pertencentes a diferentes instituições religiosas. No que se refere às identidades de gênero, notamos que houve uma dificuldade de compreensão dos/as gestores/as acerca da nomenclatura que permeia o tema, no entanto, essa questão não influenciou diretamente as análises, assim, para os propósitos desta pesquisa, não aprofundaremos este aspecto, ainda que se apresente como um ponto que pode ser investigado posteriormente.

Todos/as os/as participantes indicaram ser pertencentes a algum tipo de religião, sendo elas cristãs e uma de matriz africana, coerente com o contexto brasileiro. Refletindo sobre aspectos envolvendo as pessoas com deficiência, historicamente, há influência das religiões nas percepções de inclusão ou exclusão da pessoa com deficiência, assim como de percepções capacitistas nas quais enxergam essas pessoas com o viés de superestimação, colocando-as em posições de pureza e inocência, reverberando um estereótipo ligado à ideia de “anjos” (Salerno; Miyashiro, 2022). Todavia, assim como na compreensão dos/das gestores/as acerca do termo identidade de

⁵ A pessoa cisgênera é aquela cuja identidade/expressão de gênero está em conformidade com a categoria de gênero que lhe foi atribuída ao nascer, de acordo com o que a sociedade espera da pessoa de seu sexo biológico (Lanz, 2015, p. 72).

gênero, não observamos nenhuma influência direta das religiões dos/das gestores/as em suas considerações sobre as pessoas com deficiência. Isso sugere que, apesar da histórica influência das religiões nas percepções de inclusão ou exclusão, essa influência pode não ser tão prevalente entre os/as gestores/as entrevistados/as. Portanto, não aprofundaremos o debate sobre essa intersecção neste estudo.

Em relação ao tempo de formação em suas respectivas graduações, três entrevistados/as se formaram nas décadas de 1980 e 1990, período em que organizações de atendimento às pessoas com deficiência, assim como instituições sociais e até mesmo parte da comunidade acadêmica entenderam que a integração do grupo de pessoas com deficiência não era o suficiente para acabar com a discriminação e proporcionar a equidade de condições na sociedade, proporcionando espaço para a vertente do processo de inclusão (Silva; Seabra Jr.; Araújo, 2008). No entanto, tendo como marco legal a Resolução 03/87 do Conselho Nacional de Educação para que os cursos de graduação em Educação Física fizessem a inserção de disciplinas que debatessem as questões abarcando o público com deficiência, compreendemos que o período de adequação da área para ministrar tais disciplinas na formação inicial começou a partir da década de 1990. Como esclareceram Silva e Araújo (2012), as pesquisas e, por conseguinte, o conhecimento ensinado na graduação, versavam sobre causas e consequências das condições de deficiência, usando como base o viés médico da deficiência.

Os/as demais entrevistados/as se formaram após os anos 2000. Por exemplo, João concluiu sua formação em 2015, período em que o Brasil avançou significativamente nos aspectos legais dos direitos da pessoa com deficiência, conforme evidenciado pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Brasil, 2015). Durante esse tempo, os debates sobre a inclusão se intensificaram, com um aumento na discussão sobre a necessidade de acessibilidade física e digital para garantir os aspectos citados na lei (Bastos *et al.*, 2021; Kraemer; Thoma, 2018).

Os debates mencionados foram impulsionados por uma variedade de fatores, incluindo o ativismo das pessoas com deficiência, e conseqüentemente, mudanças na política governamental e maior conscientização pública sobre as questões enfrentadas pelas pessoas com deficiência. No entanto, é importante notar que a intensidade e o foco desses debates podem ter variado dependendo do contexto específico e cultural em que a pessoa está inserida, como a área de estudo ou a instituição de ensino superior, por exemplo. Deste modo, ter realizado a formação inicial neste período não se torna uma

garantia de que a temática inclusiva tenha sido efetivamente abordada e debatida.

As informações descritas acima se entrelaçam para formar sistemas de classificação social que podem produzir maior ou menor inclusão ou exclusão social (Barros, 2023). Esses sistemas, juntamente com as respostas dos/das entrevistados/as, influenciam suas perspectivas sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Isso nos permite refletir sobre o tipo de cultura que está sendo criada, transformada ou reproduzida entre os/as docentes. Deste modo, é fundamental compreender como essas percepções são formadas e como elas podem ser alteradas para promover uma cultura que incentive e valorize as diferenças.

Compreender o contexto educacional em que essas percepções foram moldadas é igualmente crucial, deste modo, perguntamos aos/às gestores/as sobre as disciplinas relacionadas ao público-alvo da educação inclusiva durante seus respectivos períodos de graduação. Isso foi feito para entendermos o tipo de ambiente em que estavam inseridos/as durante suas formações e se eles/as tiveram contato com a temática logo no início de suas respectivas formações profissionais.

Assim como Cabral *et al.* (2016) entendemos que somente a formação inicial não é capaz de fornecer o aporte necessário aos/às docentes para atuarem de modo inclusivo em suas aulas. Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente é um processo constante que abarca mais do que os aprendizados pontuais da graduação. Todavia, não podemos negar que ele pode direcionar e influenciar as competências profissionais e os conhecimentos pedagógicos dos/das professores/as (Ferreira, 2020). Dito isso, por ordem cronológica de ano de formação, apresentamos a seguir as respostas dos/das gestores/as no que diz respeito as disciplinas com temáticas inclusivas às pessoas com deficiência em suas devidas graduações.

Fernanda menciona que não se lembra se teve disciplinas específicas sobre a inclusão da pessoa com deficiência durante sua formação no ensino superior, mas acredita que possa ter tido. Isso nos leva a considerar o contexto histórico da educação na época, no final do ano de 1980, temas relacionados à deficiência começaram a ser inseridos nos cursos de graduação em Educação Física. Esse movimento foi impulsionado tanto por profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência quanto pela mobilização e reivindicação de grupos de pessoas com deficiência (Lima; Vieira, 2017). No entanto, como apontado anteriormente, somente no ano de 1987, a Resolução 03/87, junto a fixação de conteúdos e carga horária mínimos para os cursos

de graduação em Educação Física Bacharelado e/ou Licenciatura Plena, trouxe ao currículo da Educação Física questões referentes às pessoas com deficiência, propondo a inclusão dos conhecimentos produzidos nesta temática (Silva; Seabra Jr.; Araújo, 2008). Deste modo, como Fernanda formou-se em um período anterior a essa resolução, possivelmente não teve disciplinas curriculares que remetessem à inclusão de pessoas com deficiência.

Alice, que estava na graduação no período de 1989 a 1993, ao ser questionada sobre as disciplinas relacionadas ao público da educação inclusiva em sua graduação, menciona:

Não, não, porque assim a minha turma foi a primeira de 4 anos, né? Então, começou a quebrar um pouco o ciclo da Educação Física tradicional [...] toda a parte esportiva era voltada para o treinamento [...] a gente começou a lutar, começou a falar que ninguém ali queria ser atleta e queria apenas aprender para poder ensinar o mínimo, né? O básico que tinha que saber sobre Educação Física. Começamos a romper esses paradigmas aí, foi a primeira turma, mas não tive nada de inclusão (ALICE, grifo nosso).

Ainda que sua graduação tenha sido realizada após a resolução 03/87, Alice relembra que a Educação Física deste período era voltada para o treinamento esportivo e que ela, juntamente com seus colegas de classe, iniciou um movimento de questionamentos sobre a grade curricular e o modo como isso seria desenvolvido no ambiente escolar. Neste sentido, suas percepções corroboram com Neira e Nunes (2009) que compreendem que a escolarização deve, majoritariamente, afastar procedimentos que hierarquizam os/as discentes nas aulas e propor ações de fomento e aproveitamento das potencialidades de cada um ali presente. Isso implica em diversificar o currículo em variados aspectos, como práticas sociais, conteúdos, métodos de ensino e instrumentos avaliativos.

Roberto, que estava na graduação no período de 1990 a 1994, do mesmo modo que Alice, não teve nenhuma disciplina relacionada à inclusão de alunos/as com deficiência nas aulas, assim como em sua primeira especialização. Já na sua pós-graduação relacionada à gestão escolar, em 2021, relatou que cursou disciplinas que abarcavam as características das condições de deficiências, leis e artigos acerca da temática de inclusão.

Quando Roberto mencionou os conteúdos que foram abordados na temática da inclusão em sua pós-graduação, o primeiro ponto que ele destacou foram as características de cada condição de deficiência. Isso nos leva a entender que ter uma compreensão eficiente de quem é o/a estudante com deficiência e o que significa o

termo deficiência é fundamental para que os/as docentes possam atuar de maneira inclusiva, pois saber sobre as condições de deficiências pode minimizar preconceitos decorrentes de pouca informação (Almeida; Bittar, 2005; Souza; Salerno, 2019). Entretanto, embora esse seja um tópico necessário, a maneira como ele é abordado pode refletir um viés exclusivo da perspectiva médica sobre a deficiência (Foresti, Bousfield, 2022).

Percebemos, por exemplo, que sua fala ocultou menções concernentes ao estudo do capacitismo ou diferenças culturais que permeiam os grupos de pessoas com e sem deficiência. Essas diferenças culturais podem se manifestar em atitudes, percepções e práticas que podem promover ou impedir a inclusão. Além disso, o capacitismo pode influenciar a maneira como a inclusão é percebida e praticada, tanto consciente quanto inconscientemente (Miyashiro; Salerno, 2022).

Reforçamos que não se trata de um julgamento da fala do entrevistado, mas de observações e questionamentos concernentes ao modo como a temática inclusiva é desenvolvida em cursos de graduação e pós-graduação, pois é necessário que os/as gestores/as que trabalham com formações continuadas aos/às docentes estejam inseridos/as em discussões e reflexões atualizadas, diversificadas e anticapacitistas e não se fixem exclusivamente no viés médico sobre pessoa a deficiência. Pautar-se apenas nas descrições das condições de deficiência (laudos) pode afastar os/as docentes do conhecimento das individualidades discentes, bem como a transferência das responsabilidades educacionais a outros/as profissionais, afastando-se do viés inclusivo.

Lúcia, que se formou em 2002 em uma universidade do estado de Mato Grosso do Sul, mencionou que não teve disciplinas que abordassem a temática inclusiva durante sua formação. Isso corrobora com o estudo de Almeida e Bittar (2005) que analisaram a inserção de disciplinas de educação inclusiva nas licenciaturas das universidades do estado e apontaram que a maioria dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul não apresentou disciplinas concernentes à educação especial e inclusiva em suas matrizes curriculares até o final do ano de 2003.

Jorge, que se formou em 2007, mencionou que teve uma disciplina intitulada “Educação Física adaptada” em seu terceiro ano de graduação. No entanto, ele sentiu que os conteúdos foram abordados de forma superficial com alguns vídeos e relatos de pessoas com deficiência, mas sem um aprofundamento significativo nas discussões em

sala. Isso sugere que, embora a inclusão tenha sido abordada na sua formação, pode não ter sido feito de uma maneira que promovesse uma compreensão profunda e abrangente da inclusão.

Neste momento, seria útil saber mais informações sobre quais aspectos da inclusão foram abordados nesses vídeos e relatos, e quais aspectos importantes podem ter sido negligenciados, ainda que estejamos cientes das limitações da graduação em termos de carga horária e conteúdos abordados, bem como a baixa quantidade de disciplinas não específicas que complementem tais discussões (Salerno, 2014).

Assim, sua fala nos remete às considerações de Vieira e Lima (2011) que avaliaram a formação inicial de docentes em curso de graduação em Educação Física e relataram que as disciplinas relacionadas à temática de inclusão de pessoas com deficiência silenciavam-se diante de reflexões teórico-filosóficas a fim de subsidiar discussões referentes a questões históricas de exclusão e estigmatização, por exemplo, que abarcam a cultura das pessoas com deficiências.

Por fim, João tem a formação em Educação Física mais recente do grupo, em 2015, e em relação às disciplinas acerca da educação especial e inclusiva, o entrevistado diz:

*Sim, nós tivemos o **esporte adaptado específico**, né? E nas disciplinas em si nós tínhamos **duas professoras que são também referências** [...] que falavam muito sobre essa questão da educação inclusiva. Então, na formação inicial nós tivemos, mas especificamente, a Educação Física adaptada, então assim, teve algumas situações, mas específico mesmo foi a Educação Física adaptada (JOÃO, grifo nosso).*

Cabe ressaltar que Educação Física inclusiva e os esportes adaptados não são sinônimos. A primeira diz respeito às aulas de Educação Física elaboradas de modo que todos/as os/as alunos/as com ou sem deficiência tenham condições equitativas de participação e aprendizagem. Já o esporte adaptado, como o próprio nome diz, refere-se a modalidades esportivas que foram adaptadas conforme as características e especificidades de determinados tipos de deficiências (Araújo, 2013). Quanto às suas semelhanças, tanto a Educação Física inclusiva, quanto o esporte adaptado consideram as individualidades e possíveis limitações de cada indivíduo, seja ele com ou sem deficiência (Romero; Carmona, 2017).

Ademais, durante a graduação de João, ele adquiriu conhecimentos adicionais sobre Educação Física inclusiva por meio do contato com duas professoras. Elas tinham conhecimento sobre o assunto e incorporaram esses aspectos em suas disciplinas,

mesmo que essas disciplinas não fossem especificamente voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Por fim, referente a especialização em Educação Física escolar e inclusiva, o entrevistado não mencionou como foi a sua experiência.

Quando falamos em educação inclusiva, é importante lembrar que existe uma legislação que garante o ensino em uma perspectiva inclusiva para pessoas com deficiência (Brasil, 2015). No entanto, ainda é comum que o assunto seja enfatizado apenas quando há profissionais que já pertencem a essa área de estudo. Isso pode perpetuar, desde a graduação, a ideia de segregação das pessoas com deficiência na escola, especialmente nas aulas de Educação Física.

Por fim, nota-se que a maioria dos/das participantes não teve uma introdução à educação inclusiva durante seus respectivos cursos de graduação. Entre os dois gestores que afirmaram ter cursado a disciplina, um expressou insatisfação com a maneira como o conteúdo foi apresentado, corroborando com estudos que já analisaram como a temática inclusiva era abordada no período de graduação de diferentes grupos docentes (Borella *et al.*, 2020; Sá *et al.*, 2017; Sobreira *et al.*, 2015; Vieira; Lima, 2011).

Em relação às suas respectivas pós-graduações, cinco dos/as seis entrevistados/as confirmaram ter especializações, dois deles com pós-graduações na área de Educação Física e inclusão escolar. No entanto, notamos que, apesar de mencionarem essas especializações com foco na inclusão de alunos/as com deficiência, os entrevistados não forneceram detalhes substanciais sobre como e quais aspectos foram abordados durante essas formações. Assim, durante as entrevistas, não houve menção de experiências práticas ou teóricas adquiridas dessas especializações. Isso nos levanta questões sobre a profundidade e a aplicabilidade desses programas de especialização e, neste sentido, já existem estudos que citam pontos a serem melhorados concernentes à qualidade das ações formativas, como recursos, conteúdos e discussões, para atender efetivamente as diferenças presentes na escola (Bacciotti; Campos, 2021; Krug *et al.*, 2020; Schmidt *et al.*, 2016).

Assim, após compreendermos a formação docente de cada gestor/a as e seus os relatos de trajetória profissional, avançaremos para o tópico em que cada um/a dos/das entrevistados/as discorrem sobre suas percepções a respeito da Educação Física no ambiente escolar.

4.2 Além da quadra e da bola: compreensões acerca da Educação Física

Durante as entrevistas com os/as participantes, perguntamos a cada um/a qual o objetivo da Educação Física escolar, pois entendemos que o modo como cada gestor/a compreende a EF pode influenciar suas sugestões para as formações continuadas. Neste sentido, apresentaremos abaixo as percepções apontadas.

Lúcia tem a sua formação inicial na área de linguagem. Como pertencente à equipe de formação em Educação Física, é esperado que ela tenha conhecimentos referentes a esse componente curricular. Nesse contexto, ela acredita que a EF deva contribuir para a formação dos/das alunos/as e para o exercício da cidadania. Sem definições mais específicas, ela demonstra compreender a potencialidade deste componente curricular tal qual os demais.

Fernanda aponta que o objetivo da Educação Física para ela é *“justamente trabalhar o desenvolvimento motor da criança”*. Todavia, é importante lembrar que a Educação Física, a partir de seu desenvolvimento enquanto área do conhecimento, em suas diversas dimensões, não se restringe a aspectos físicos e motores. De acordo com a Base Comum Curricular Nacional (BNCC), documento normativo que, apesar de suas fragilidades, orienta que a Educação Física como componente curricular escolar deve proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências. Isso inclui ampliar a consciência dos movimentos corporais, dos recursos para o cuidado de si e dos outros, e desenvolver a autonomia e a participação mais confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017).

Semelhante à Fernanda, Roberto também aponta percepções próximas à abordagem desenvolvimentista e cita que a Educação Física trabalha com o desenvolvimento humano e tem como objetivo levar informações aos/às discentes, acerca de aspectos motores, lúdicos, emocionais e afetivos. Neste sentido, é necessário ter atenção e reflexão ao trabalhar a Educação Física por meio dessa abordagem, pois a atitude do/a docente em querer alcançar padrões específicos para faixas etárias e determinados níveis de habilidades motoras pode dificultar a inclusão de alunos/as com deficiência em suas aulas.

Rechineli, Porto e Moreira (2008) afirmam que no contexto escolar há corpos diferentes que, em sua totalidade pensam, sentem, aprendem e deslocam-se por meio do movimento no tempo e no espaço com intenções individualizadas. Portanto, os/as docentes ao se depararem com alunos/as com determinadas limitações motoras advindas de uma condição de deficiência devem proporcionar experiências motoras coerentes a

cada contexto.

Jorge, por sua vez, tem uma visão que se relaciona com a abordagem da saúde renovada. Ele acredita que o objetivo do componente curricular é promover a adoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento da saúde por meio da prática de atividades físicas e alimentação saudável.

Percebemos que as conceituações acerca da Educação Física apontadas por cada pessoa entrevistada podem estar diretamente relacionadas com o contexto da Educação Física escolar em que participou, assim como com o período da sua formação inicial. É sabido que a EF, inicialmente, seguia tendências higienistas, depois militaristas e esportivistas, bem como abordagens com ênfase no desenvolvimento motor ou cuidados específicos com a saúde (Barroso *et al.*, 2011; Castelanni Filho, 1994; Nahas, 1997; Darido, 2003). Dito isso, é possível compreender que, Fernanda, Roberto e Jorge reproduzem os conceitos aprendidos em seus respectivos períodos de formação inicial, entretanto, não somaram aos aprendizados adquiridos durante a trajetória profissional, relacionando com percepções culturais, por exemplo, que abarcam a pluralidade da Educação Física.

Assim, torna-se relevante que, os/as gestores/as que estão diretamente ligados ao processo de formação continuada dos/das professores/as de Educação Física inclusiva, compreendam a Educação Física para além de aspectos motores ou de promoção da qualidade de vida, pois para direcionar os/as docentes a desenvolverem autonomia e plena participação dos/das seus/suas respectivos/as discentes com ou sem deficiência na sociedade é preciso reconhecer suas singularidades e diferenças culturais.

Seguindo com as definições percorridas por cada entrevistado/a, Alice associa o objetivo da Educação Física à realização das temáticas das práticas corporais, alinhando-se assim aos conceitos definidos pela BNCC (Brasil, 2017). Ela também reforça que a Educação Física é um direito de todos/as e que a ênfase não deve ser necessariamente na técnica dos movimentos. Neste sentido, em determinado momento da entrevista, ela afirma:

durante a minha formação todinha, eu sempre fui, eu sou da parte da prática corporal da dança, eu nunca fui muito esportivista, então, eu me vi com dificuldade em alguns esportes, sim. [...] O que eu me tornei hoje, se eu tenho uma certa aversão pelo esporte, foi por tudo o que eu vivenciei, a vivência negativa que eu tive na em sala de aula (ALICE, grifo nosso).

Portanto, notamos que a compreensão de Alice sobre a Educação Física se afasta da tendência esportivista e de abordagens que enfatizam exclusivamente o

desenvolvimento motor. Suas experiências pessoais nas aulas de Educação Física, particularmente as dificuldades de participação durante seu período escolar e na graduação, resultaram em uma aversão aos esportes e influenciaram sua maneira de pensar sobre esse componente curricular. Neste sentido, é preciso atenção para que não seja proporcionado às/aos alunos/as apenas as unidades temáticas nas quais o/a docente tenha maior proximidade e conhecimento. É interessante ressaltar que podemos analisar temas da Educação Física que possuem maior potencial inclusivo, como o caso da dança, mas não devemos excluir outras práticas, como o esporte, visto que ele pode ser abordado de diferentes formas, ampliando seu potencial inclusivo e de debate sobre as diferenças, usando, por exemplo, o paradesporto como conteúdo (Miyashiro; Salerno, 2022; Salerno; Araújo, 2004).

Aproximando da abordagem do Currículo Cultural da Educação Física, João aponta que: *“Na escola o nosso principal objetivo é **trabalhar o movimento corporal, só que em uma visão mais ampliada, né?** [...] Então, fazer com que esse aluno compreenda o **movimento como forma de produzir cultura**”* (grifo nosso). Sua compreensão do movimento como forma de produzir cultura corrobora com Paro (2018), quando aponta que a educação como um todo deve ser vista como algo a apropriar, reconstruir e produzir cultura. Portanto, a escola é um cenário em que as culturas se conflitam, especificamente as aulas são permeadas de percepções, valores e interesses ora familiares, ora distantes (Neira, 2009).

Observamos que o entrevistado citado acima compreende a Educação Física como parte pertencente desses choques, conexões e produções. Neste sentido, a gestão escolar com tal compreensão das produções pode, por meio de suas sugestões e elaborações das formações continuadas, colaborar para uma visão de educação que abarque e celebre as diferenças e, por meio delas, possam proporcionar aulas que promovam análise, assim como crítica e superação dos modos de comportamento, conhecimentos e atitudes que são presentes na comunidade social (Neira; Nunes, 2009).

Assim, a Educação Física, como componente curricular da escola, está sempre inserida em um contexto múltiplo e heterogêneo nas quais “as identidades são múltiplas e fragmentadas, portanto as experiências da maioria dos/das estudantes são contraditórias, ambíguas e complexas” (Neira, 2008, p. 83) com diversas produções simbólicas que podem ser similares ou distintas e devem ser interpretadas de acordo com o contexto social e histórico dos/as envolvidos/as, aqui sendo docentes e discentes.

Neste sentido, foi observado que, entre o grupo da gestão, os/as entrevistados/as possuem visões distintas acerca do objetivo da Educação Física e cada um, com sua singularidade, se aproxima de uma determinada abordagem da EF.

Como visto no capítulo I, no tópico “Educação Física Escolar e a pessoa com deficiência”, refletimos que todas as abordagens podem apresentar potencial inclusivo aos/as alunos/as com deficiência. No entanto, é válido ressaltar que o desenvolvimento de aulas inclusivas também pode estar intrinsecamente ligado às ações docentes. Os/as professores/as têm um papel crucial na implementação de práticas inclusivas em sala de aula, direcionando o currículo e organizando as estratégias de ensino para atender às especificidades dos/as alunos/as (Almeida; Friedrich, 2021; Batista; Lopes, 2021; Neves, 2023; Oliveira; Araújo; Silva, 2019).

Da mesma forma, o desenvolvimento de cursos de formação continuada também depende fortemente das ações dos/das gestores/as que os elaboram e docentes que as ministram. E, se não forem planejados e implementados em uma perspectiva que abarque as diferenças e a pluralidade presente no contexto escolar, tais cursos podem perpetuar um viés segregador ou excludente. Isso pode acontecer, por exemplo, se as formações não fornecerem aos/às professores/as condições necessárias para implementar práticas inclusivas no chão da quadra.

Diante desse cenário, torna-se relevante conhecer aspectos de proximidades e distanciamentos dos/as entrevistados/as com as pessoas com deficiência e com a educação inclusiva. Portanto, tais aspectos serão abordados no tópico a seguir.

4.3 Juntos e misturados: as relações com as diferenças e o entendimento do que é inclusão

Um dos aspectos relevantes para compreendermos como a gestão que produz as formações continuadas da REME/CG-MS percebem a temática da inclusão no ambiente escolar é conhecermos quais as relações dos/das entrevistados/as com as pessoas com deficiência e como cada um compreende o termo inclusão. A partir das suas narrativas, identificamos quatro formas de convivência mencionados/as nas entrevistas: a convivência com pessoas com deficiência no âmbito familiar, profissional ou religioso; e a experiência escolar com colegas com deficiência.

As três primeiras formas de convivência nos revelam que o grupo de gestores/as entrevistados/as têm diferentes graus de proximidade com as pessoas com deficiência

em seus contextos de vida. Dois deles relataram ter familiares e colegas de trabalho com deficiência, sendo eles/as surdos/as, cegos/as ou com deficiência física. Outros dois afirmaram ter contato com pessoas com deficiência por meio das comunidades religiosas que frequentam. Apenas uma afirmou ter pouca relação com pessoas com deficiência, tendo apenas familiares distantes com autismo e deficiência auditiva.

Outro ponto observado foi que, dois deles mencionaram o convívio com familiares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e esquizofrenia.

O TDAH é uma condição neurológica crônica que afeta a atenção e o autocontrole de uma pessoa. O TOD, por sua vez, é uma condição em que a pessoa exibe um padrão contínuo de comportamento hostil e desafiador para qualquer figura ou regra que lhe seja apresentada (Teixeira, 2017). Em aspectos legais brasileiros, tanto a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Brasil, 1996) quanto a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) não enquadram o TDAH e o TOD como condições de deficiência. Ainda assim, estes transtornos possuem características específicas nas quais gestores/as e docentes precisarão pensar em uma perspectiva inclusiva para que os/as discentes com tais diagnósticos exerçam na escola seus direitos e deveres em equidade de condições com os/as demais.

Já a esquizofrenia é definida como um transtorno mental crônico e grave que afeta a maneira como uma pessoa pensa, sente e se comporta, e assim como o TDAH e o TOD, não se enquadra em uma condição de deficiência, mesmo que carregue consigo barreiras sociais que influenciam na exclusão de pessoas com seu diagnóstico, ela é conceituada como um transtorno mental (Teixeira, 2017).

Esses equívocos terminológicos e conceituais são comuns visto que historicamente o transtorno do espectro autista foi inicialmente relacionado com transtornos mentais e, especificamente, com a esquizofrenia (Gaviolli, 2020). No entanto, reconhecemos a importância de que profissionais atuando na gestão e em um ambiente educacional busquem familiarização com tais conceitos e diferenciações. Assim, quando necessário, no desenvolvimento das formações continuadas para os/as docentes, esses aspectos podem ser abordados e discutidos, a fim de relacioná-los com as temáticas inclusivas, independentemente de estarem ou não previstas na legislação, já que estão presentes no contexto educacional.

Seguimos para a quarta forma de convivência observada nas entrevistas e ela indica que os/as gestores/as tiveram poucas experiências escolares com colegas com deficiência. Dois deles não recordam se estudaram com pessoas com deficiência na escola ou na universidade. Os/as outros/as três afirmaram terem tido colegas de sala com deficiência física que usavam cadeira de rodas, mas não tinham relações de proximidade com eles/as. Isso nos sugere que as escolas não favoreciam ou estimulavam a interação e a convivência entre os/as alunos/as com e sem deficiência, haja vista que, em determinadas situações a interação deve ser estimulada (Miyashiro; Salerno, 2020). Estes aspectos estão relativamente coerentes com o histórico do processo de execução da inclusão escolar que, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a redação da lei apresentou a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente pelo ensino regular (Brasil, 1996), entretanto os movimentos para tal lei ganharam forças nos anos 2000.

Algo observado nas falas dos/das entrevistados/as é que nenhum/a deles/as mencionou uma amizade próxima ou demonstrou vínculos afetivos duradouros com pessoas com deficiência fora do ambiente familiar. Nota-se, então, que em alguma medida, as interações com pessoas com deficiência ainda se vinculam aos aspectos profissionais, tendo elementos pessoais quando esse público se apresenta nos familiares. Neste sentido, o afastamento do grupo de pessoas com deficiência pode influenciar diretamente a compreensão da existência e resistência do/da diferente e dos processos de exclusão que ocorrem na sociedade como um todo, conseqüentemente, nos ambientes escolares, nas salas de aula, assim como nas aulas de Educação Física.

Assim, observando esse distanciamento por meio das lentes de Camargo e Bosa (2009) que apontam o contexto das relações sociais como elemento para o desenvolvimento da linguagem, do cognitivo e do conhecimento de si e do outro, entendemos que tais percepções podem não reconhecer as potencialidades, as especificidades e os/as direitos/as dos/as alunos/as com deficiência. Neste sentido, eles/as podem não visualizar esses elementos como enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem, reverberando nas formas de elaborações dos cursos e formações aos/às docentes que estão nessa linha de frente do processo de ensino-aprendizagem.

No que tange às percepções acerca das diferenças, perguntou-se aos/às entrevistados/as quais eram suas compreensões sobre a inclusão. As respostas

permitiram identificar que as percepções dos/das participantes a respeito do significado do termo “inclusão” são semelhantes entre si e estão em conformidade com Sassaki (2006), que define a inclusão como um processo pelo qual todos os âmbitos sociais se tornam adequados para todas as diferenças humanas. Como exemplo trazemos a fala de Lúcia e Jorge:

Ah, para mim a inclusão é quando nós conseguimos, vou usar uma palavra assim é “juntos e misturados”, a gente aprender com a diferença e com a diversidade, dialogar, né? Então, quando eu falo “juntos e misturados” é no sentido assim de que a pessoa com deficiência ou a pessoa sem deficiência, eles conviverem no mesmo espaço e ambos aprenderem. Então, para mim isso é inclusão. (LÚCIA, grifo nosso).

A inclusão é você dar condições da pessoa que tem algum tipo de deficiência, ela estar inserida no meio, seja escolar, seja profissional, usufruindo de todos os direitos que uma pessoa como a gente, não, é, sem a deficiência, é todos os benefícios que nós temos, eles também tenham, na medida do possível (ROBERTO, grifo nosso).

A fala de ambos os/as entrevistados/as apresentam uma visão que enfatiza a equidade de direitos e oportunidades para pessoas com deficiência. No entanto, podemos observar que por mais que tragam percepções coerentes acerca da inclusão, a ideia referida na parte grifada, “nós” (pessoas sem deficiência) e “eles” (pessoas com deficiência), podem expressar uma percepção de distanciamento e segregação entre grupos. Essa distinção, ainda que dita de modo sutil, a depender do contexto, pode perpetuar a ideia de que a inclusão é um processo de “trazermos” as pessoas com deficiência para “o mundo das pessoas sem deficiência”, em vez de reconhecermos que todos/as compartilhamos dos mesmos direitos e deveres na sociedade.

Seguindo com a análise, a frase “na medida do possível” pode nos sugerir que o entrevistado vê a inclusão como algo feito apenas quando as condições permitem, e não como um direito inquestionável, abordado no capítulo II ao discorrermos sobre a inclusão e seus marcos legais, assim como seu processo no âmbito educacional. Não é incomum identificar essa ambivalência nos discursos referentes à inclusão, Sampaio C. e Sampaio S. (2009) relataram essa percepção, citando que, em suas entrevistas, professoras afirmaram apoiarem a inclusão, entretanto fizeram a ressalva “a depender do caso”. Neste sentido, esse modo de expressar o conceito de inclusão nos direciona a compreensão de que o gestor compreende a inclusão como um ideal a ser buscado, entretanto que pode não ser totalmente alcançado devido a limitações práticas ou recursos disponíveis.

Uma das percepções que se difere das demais compreensões é a de Fernanda, que diz: *“Eu entendo como inclusão quando todos considerando uma sala de aula, todos os alunos conseguem se relacionar sem nenhuma... Como é que eu posso dizer? Sem nenhuma característica de bullying”* (grifo nosso). Por meio de sua fala, é possível identificar que Fernanda compreende a inclusão pautada na interação entre os/as alunos/as, partindo do princípio de que, se não existe bullying em sala de aula, logo, existe inclusão. Todavia, um ponto a ser destacado é que este enunciado pode ser visto como genérico, visto que as práticas de violência, intituladas bullying, são predominantemente voltadas a grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual específicas (Smith, 2002). Neste sentido, pensamos que nomear especificamente atos de discriminação, por exemplo, capacitismo, gordofobia, xenofobia e LGBTQIAP+fobia, torna-se uma forma de apontar suas raízes mais profundas e, assim, desenvolver estratégias para combatê-los no ambiente escolar.

Ademais, a inclusão no ambiente escolar representa mais do que apenas evitar ataques e ofensas constantes a outros/as alunos/as. A escola tem como objetivo a aprendizagem dos/das discentes, não apenas a interação. Além disso, a inclusão está conectada a diversos fatores, como a remoção de barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais para a participação plena e efetiva dos alunos com deficiência, bem como a valorização das diferenças (Marco, 2020).

Um aspecto que nos chamou atenção na análise das entrevistas foi o uso de termos desatualizados para se referir às pessoas com deficiência, como “o deficiente físico” e “o deficiente auditivo”. Segundo Sasaki (2003), esses termos caíram em desuso há vinte anos, sendo substituídos por expressões mais inclusivas, como “pessoa com deficiência física” e “pessoa com surdez”. As razões por trás do uso desses termos desatualizados por um/a dos/as entrevistados/as podem ser variadas, como a falta de conhecimento sobre a terminologia atual ou um reflexo de atitudes sociais mais amplas em relação à deficiência.

Ademais, restringir o/a discente à sua condição de deficiência em si é uma das formas que o capacitismo se manifesta na sociedade, neste sentido, o uso de termos desatualizados ou ofensivos, ainda que por falta de atualização e formação, pode perpetuar estereótipos prejudiciais e criar barreiras para a inclusão. Ao usar a terminologia correta, podemos promover uma maior compreensão das experiências e identidades das pessoas com deficiência, pois pode ser um passo para a remoção de

barreiras atitudinais na sociedade. Deste modo, é válido evitar termos como “deficiente”, “aluno/a especial” ou “portador/a de deficiência”, por exemplo (Salerno; Miyashiro, 2022).

Os alunos e alunas com deficiência não são apenas corpos com algum impedimento físico ou sensorial, para os quais basta que o/a docente adapte uma atividade para que ela seja realizada. Eles são pessoas com dimensões socioculturais, nas quais se materializam níveis de complexidade que também envolvem questões de gênero, raça, etnia, classe social, entre outros (Freitas, 2021).

Portanto, ao compreendermos as percepções individuais dos/das gestores/as entrevistados/as a respeito de aspectos inclusivos, podemos observar que embora haja um consenso sobre a importância da convivência e do aprendizado mútuo entre pessoas com e sem deficiência, as nuances nas expressões utilizadas podem indicar a presença de percepções potencialmente segregadoras. Por exemplo, a distinção entre “nós” e “eles” e a ênfase na inclusão “na medida do possível” sugerem uma visão que pode limitar a plena realização da inclusão como um direito fundamental.

Além disso, a associação da inclusão com a ausência de bullying, embora relevante, pode simplificar a complexidade da inclusão, que envolve a remoção de barreiras em vários níveis. Essas percepções destacam a importância das formações continuadas dos/das próprios/as gestores/as que são responsáveis pela elaboração das formações. Neste sentido, Oliveira, Carvalho e Brito (2020) afirmam que o percurso formativo do/a gestor/a escolar no Brasil representa as lacunas existentes nas políticas de educação. Corroborando com os/as autores/as acima, Medeiros (2019), Santos e Keller (2020) reforçam que por vezes as iniciativas de formações continuadas abrangentes são voltadas aos/às docentes, enquanto os/as profissionais que atuam nos cargos de gestões recebem formações suscintas e superficiais, objetivando resultados imediatos.

Portanto, formações que promovam conhecimentos acerca tanto da Educação Física escolar, quanto dos temas específicos da inclusão podem contribuir em seus respectivos desenvolvimentos profissionais docentes e, uma vez cientes das terminologias e práticas mais recentes no campo da Educação Física inclusiva, os/as gestores/as poderão desenvolver formações eficazes aos/às docentes acerca da temática.

A partir dessas percepções, avançamos nas entrevistas para explorarmos especificamente o desenvolvimento das formações continuadas elaboradas para os/as

docentes de Educação Física da REME/CGMS, com foco particular nas formações com viés inclusivo.

4.4 Da teoria ao chão da quadra: um espetáculo coletivo

Nesta categoria, apontaremos aspectos relacionados especificamente às formações, a saber: quadros anuais com as formações desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2023, como as temáticas das formações são planejadas, quais são os/as profissionais/palestrantes envolvidos/as no lecionar das formações e, por fim, quais as implicações percebidas pela gestão a partir das formações em Educação Física inclusiva nos/nas docentes que participam.

Dito isso, com as informações dos documentos recebidos pela instituição, analisamos elementos referentes aos títulos das formações, temas e conteúdos para seguirmos com as análises das entrevistas. A seguir, serão apresentados os títulos das formações, os temas, assim como a modalidade e o período de realização de cada uma delas. Assim, foram elaborados quadros por ano letivo para melhor visualização das temáticas e aquelas que indicam a área da Educação Física inclusiva estão destacadas em negrito.

Quadro 2 - Formações em EF desenvolvidas pela SEMED no ano de 2017

ANO: 2017		
TÍTULO GERAL DA FORMAÇÃO	TEMAS E CONTEÚDOS	MODALIDADE E PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Currículo em foco: Conhecimento do Processo Educativo	1. Educação Física e a BNCC. 2. Currículo de Educação Física: teoria e prática. 3. Planejamento Escolar.	Presencial 23 a 30 de maio de 2017.
Avaliação em foco: o currículo avaliado no processo educativo	1. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. 2. Avaliação da aprendizagem para Dermeval Saviani. 3. Avaliação na Educação Física escolar.	Presencial 15 a 22 de agosto de 2017.

Um caminho percorrido e a percorrer no ensino de Educação Física na REME	1. Prática no Parque das Nações Indígenas: corrida de orientação. 2. Relação teoria e prática da corrida de orientação.	Presencial 8 a 10 de novembro de 2017.
I CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REME	<p>Palestra de Abertura: Apresentação do Ciclo de Formação e sua respectiva importância.</p> <p>Palestra 1: Educação Física e Saúde. Palestra 2: Desenvolvimento Motor e sua importância para a alfabetização.</p> <p>Oficinas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da aprendizagem motora à alfabetização. 2. Brinquedos como suporte para a escrita. 3. O brinquedo na aprendizagem para os anos iniciais. 4. Construindo brinquedos e brincadeiras. 5. O jogo de damas na Educação Física Escolar. 6. Tênis de mesa: da modalidade esportiva à Educação Física escolar. 7. O jogo de xadrez na Educação Física Escolar. 8. Educação Física inclusiva. 9. Jogos esportivos e recreativos para o ensino-aprendizagem. 10. Funcional Kids na Rede Municipal de Ensino. 11. Lesões nos esportes escolares e pronto atendimento. 12. Atletismo na Educação Física. 13. Lutas como conteúdo curricular. 	Presencial 28 de agosto a 30 de outubro de 2017.

Fonte: Documentos da SEMED/MS compilados pela autora.

Como visto no quadro acima, o documento referente ao ano de 2017 indica que, das vinte e quatro formações realizadas nesse período, apenas uma se refere à Educação Física inclusiva, conforme indicado pelo título da formação. No entanto, a falta de detalhes sobre o conteúdo e as práticas ministradas durante essa formação específica nos limita à possibilidade de uma análise aprofundada.

Neste sentido, seria útil que os documentos abarcassem mais informações sobre o que foi abordado durante essa formação para melhor compreensão de como ela pôde ter colaborado para a percepção e a prática dos/das participantes em relação à inclusão

de discentes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Quadro 3 - Formações em EF desenvolvidas pela SEMED no ano de 2018

ANO: 2018		
TÍTULO GERAL DA FORMAÇÃO	TEMAS E CONTEÚDOS	MODALIDADE E PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Organização do trabalho didático	1. Planejamento e sua relação com os conhecimentos científicos presentes no Referencial Curricular da REME. 2. Inclusão no contexto escolar. 3. Proposta reformulada sobre o plano de aula. 4. Elementos do plano de aula.	Presencial 6 a 13 de março 2018.
Processo educativo no desenvolvimento motor, na alfabetização e letramento	Realização de estações de aprendizagem: Estação 1: Educação Física inclusiva. Estação 2: Dança para os anos iniciais. Estação 3: Dança para os anos finais. Estação 4: Brinquedos e brincadeiras para os anos iniciais. Estação 5: Brinquedos e brincadeiras para os anos finais. Estação 6: Lutas e jogos de oposição.	Presencial 8 a 14 de agosto de 2018.
Base Nacional Comum Curricular: práticas corporais não convencionais nas aulas de Educação Física	1. Educação Física adaptada no Ensino Fundamental. 2. Educação Física na Educação Infantil. 3. Educação Física: Atividades Rítmicas e Expressivas na Educação Infantil. 4. Educação Física: Práticas Psicomotoras para Crianças de 5 a 8 Anos. 5. Prática do Badminton no contexto escolar. 6. Prática do Slackline no contexto escolar. 7. Prática da Capoeira no contexto escolar.	Presencial 23 a 30 de outubro de 2018.

Fonte: Documentos da SEMED/MS compilados pela autora.

Em 2018, podemos observar que, das dezessete formações realizadas, três dizem respeito aos aspectos inclusivos, uma em cada período de formação. A primeira formação intitulada *Inclusão no contexto escolar*, está inserida no tema *Organização do trabalho didático* e pode ter sido trabalhada a partir de variados aspectos tanto relacionados aos planejamentos do/da docente, quanto aos aspectos atitudinais docente e

discente para equidade e inclusão nas aulas de Educação Física.

Essas formações podem ter tido um impacto significativo na maneira como os/as participantes percebem e compreendem tanto as condições de deficiência em si, quanto as pessoas com deficiência. Por exemplo, se a formação *Inclusão no contexto escolar* abordou estratégias para promover a inclusão na sala de aula, pode ter ajudado os/as participantes a entenderem melhor como proporcionar aos/às alunos/as um ambiente de aprendizado acolhedor e equitativo.

O segundo tema, sendo ele *Educação Física inclusiva*, pode ter fornecido aos/às docentes uma compreensão mais profunda das necessidades e experiências únicas dos alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física; entretanto, é uma hipótese. Ademais, ele está inserido na formação *Processo educativo no desenvolvimento motor, na alfabetização e letramento*, este título pode nos remeter a uma Educação Física desenvolvimentista e utilitarista com enfoque em um ensino do movimento como colaborador para o processo de alfabetização e letramento. Neste sentido, caberia ao/a ministrante da oficina trazer reflexões e debates no que concerne às diferenças físicas, intelectuais, sensoriais e as neurodivergências que se destacam nas aulas práticas.

Por fim, o documento aborda como tema a *Educação Física adaptada no Ensino Fundamental*, na formação intitulada *Base Nacional Comum Curricular: práticas corporais não convencionais nas aulas de Educação Física*. Observamos que eles/as utilizam a BNCC como documento norteador de grande impacto nas formações, e neste sentido, corroboramos com Neira (2018) que fez uma análise crítica do documento da BNCC (Brasil, 2017), e aponta em seus estudos fragilidades em relação a uma Educação Física equitativa e inclusiva, capaz de abranger e lidar com as especificidades dos/as alunos/as.

Quadro 4 - Formações em EF desenvolvidas pela SEMED no ano de 2019

ANO: 2019		
TÍTULO GERAL DA FORMAÇÃO	TEMAS E CONTEÚDOS	MODALIDADE E PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Educação Física e Saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito e compreensão da saúde de forma ampla. 2. Relação entre a Educação Física escolar e a saúde. 3. Promoção do bem-estar social e da qualidade de vida. 	Presencial 21 a 28 de fevereiro de 2019.
Primeiros socorros na Educação Física escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos teóricos: O que é atendimento pré-hospitalar; Diferença entre urgência e emergência; Analogias entre atendimento de socorro no cotidiano e Educação Física escolar; Aspectos legais; Sinais vitais. 2. Procedimentos em caso de emergência: Engasgo; Desmaios; Crise convulsiva; Hemorragias; Queimaduras; Sangramento nasal; Fraturas; Luxações; Entorses; Ferimentos; Reanimação cardiopulmonar; Identificação de “pistas” na ocorrência de violência doméstica ou extrafamiliar. 	Presencial 21 a 28 de fevereiro de 2019.
Educação Física na Educação Infantil: da Rotina às Vivências Lúdicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria e prática da Educação Física na Educação Infantil. 2. Da metodologia das “práxis”: vivências lúdicas diversificadas. 3. Realidade da rotina escolar. 	Presencial 12 a 19 de março de 2019.
Educação Física: teoria e práticas corporais nos anos iniciais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas da cultura corporal de movimento no contexto dos anos iniciais. 	Presencial 06 a 14 de maio de 2019.
Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática: o lúdico na integração curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão e utilização do currículo integrado, de modo a aproximar os componentes de Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática 2. Possibilidades de aplicação nas esferas cognitivas, sociais, corporais e culturais. 	Presencial 06 a 14 de maio de 2019.
Educação Física: adequação curricular colaborativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Física escolar e aproximações: corpo, conceitos e objetivos da área, abordagens metodológicas e teorias da aprendizagem. 	Presencial 2 a 10 de setembro de 2019.

Educação Física: apresentação do novo documento curricular	1. Apresentação dos aspectos relevantes do processo de elaboração do novo documento curricular da REME. 2. Leitura, compreensão e síntese dos textos que embasaram o documento curricular.	Presencial 1 a 8 de novembro de 2019.
--	---	--

Fonte: Documentos da SEMED/MS compilados pela autora.

Nos documentos referentes ao ano de 2019, das quatorze palestras e oficinas realizadas, não foi mencionado nenhum tema relacionado à Educação Física inclusiva ou adaptada. Isso nos sugere que a decisão de abordar ou não aspectos referentes à inclusão de alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), ou altas habilidades e superdotação, fica a critério dos/das palestrantes nas formações realizadas. Assim, a falta de foco na inclusão nas formações pode representar uma oportunidade perdida para aumentar a conscientização dos/das docentes e desenvolver práticas equitativas nas aulas.

Quadro 5 - Formações em EF desenvolvidas pela SEMED no ano de 2020

ANO: 2020		
TÍTULO GERAL DA FORMAÇÃO	TEMAS E CONTEÚDOS	MODALIDADE E PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Educação Física e as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	1. Uso das tecnologias para as aulas de Educação Física no contexto remoto.	REMOTO/LIVE 1 a 15 de agosto de 2020.
Formação de professores para o ensino remoto: reflexões sobre a prática e sobre estratégias de trabalho	MÓDULO I: Implementação do Referencial Curricular da Reme. MÓDULO II: Ensino Fundamental Inicial – Unidades Temáticas; Possibilidades de trabalho no contexto remoto. MÓDULO III: Ensino Fundamental Final – Unidades Temáticas; Possibilidades de trabalho no contexto remoto. MÓDULO IV: Educação Física inclusiva – Eu promovo a inclusão? MÓDULO V: Educação Física na EJA.	REMOTO AVA MOODLE setembro a dezembro de 2020.

Fonte: Documentos da SEMED/MS compilados pela autora.

Em 2020, devido à pandemia da COVID-19 (Corona Virus Disease), as

formações começaram a ser realizadas em formato remoto. A primeira delas abordou aspectos técnicos para o uso de tecnologias nas aulas, já a segunda formação se configurou como uma trilha formativa composta por cinco módulos, dentre eles, o módulo IV, intitulado *Educação Física inclusiva – Eu promovo a inclusão?* se destaca. Com base no título, podemos inferir que o/a palestrante possivelmente instigou os/as professores/as a refletirem sobre o que significa o conceito de inclusão, bem como sobre suas próprias práticas e atitudes diante das diferenças existentes dentro de uma sala de aula.

As diferenças podem se tornar ainda mais evidentes no chão da quadra, a depender do conteúdo ministrado. Entretanto, por não ter descrito nos documentos quais foram os conteúdos ministrados, essas análises, assim como as anteriores, são hipóteses que podem ou não ter ocorrido. Assim como tais reflexões sugeridas podem ter sido aprofundadas ou podem ter perpetuado olhares capacitistas, a depender de como o/a palestrante enxerga a luta histórica das pessoas com deficiência, as relações com as diferenças físicas, sociais e culturais, os objetivos da Educação Física escolar, assim como os direitos legais das pessoas com deficiência e demais fatores que entram em discussão quando pensamos na temática da inclusão nas aulas de EF.

Além disso, podemos refletir sobre questões que se referem à inclusão não ser um processo solitário. Ainda que os/as docentes trabalhem direta e cotidianamente com o público de pessoas com deficiência, quando se pensa no ambiente escolar não podemos deixar de considerar as demais personagens, como a gestão escolar, a equipe de manutenção, alimentação, segurança etc. Todos esses elementos caberiam nessa proposta de reflexão, entretanto, não possuímos dados concretos para fomentar discussão e análise da formação.

Quadro 6 - Formações em EF desenvolvidas pela SEMED no ano de 2021

ANO: 2021		
TÍTULO GERAL DA FORMAÇÃO	TEMAS E CONTEÚDOS	MODALIDADE E PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Educação Física: apresentação e estratégias de implementação de Referencial Curricular Circunstancial da REME/2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do Referencial Curricular Circunstancial (RCC) com as habilidades mínimas que os alunos devem aprender (contexto remoto). 2. Apresentação de Caderno de Atividades Diagnósticas para cada ano visando analisar os conhecimentos prévios dos alunos. 	Remoto/Live 4 e 5 de fevereiro de 2021.
Educação Física na Educação Infantil e as práticas pedagógicas em tempos de pandemia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento de práticas corporais e brincadeiras no ensino remoto nas aulas de educação infantil. 2. Progressão de práticas corporais de um grupo para o outro. 	Remoto/Live 5 a 13 de abril de 2021
Educação Física: práticas corporais em tempo de pandemia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão sobre as práticas da cultura corporal oferecidas nas aulas de Educação Física, durante o ensino remoto, por meio de relatos de experiência. 2. Apresentação de possibilidades de intervenção pedagógica de acordo com o Caderno Base da REME. 3. Planejamento (planos de aula). 4. Sugestão de aplicativos. 5. Avaliação. 	Remoto/Live 24 de maio a 02 de junho de 2021
Protocolo de biossegurança nas aulas Educação Física escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medidas de biossegurança para as práticas das aulas de Educação Física nas unidades escolares. 	Remoto/Live 23 de julho de 2021
Educação Física: as possibilidades no retorno ao ensino escalonado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promoção das práticas corporais individualizadas no retorno escalonado. 2. Avaliação no contexto do retorno escalonado. 3. Direcionamentos do trabalho pedagógico para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. 	Remoto/Live 22 a 28 de setembro de 2021

Fonte: Documentos da SEMED/MS compilados pela autora.

No ano de 2021, as formações continuaram a ser realizadas em formato remoto. No entanto, dos treze temas apresentados nos documentos, nenhum deles mencionou a Educação Física inclusiva ou adaptada, assim como ocorreu no ano de 2019. Isso nos sugere que, apesar da mudança para o formato remoto e as possibilidades de conectar palestrantes de diferentes regiões que dominem o tema, a inclusão ainda não foi um dos principais focos nas formações.

Quadro 7 - Formações em EF desenvolvidas pela SEMED no ano de 2022

ANO: 2022		
TÍTULO GERAL DA FORMAÇÃO	TEMAS E CONTEÚDOS	MODALIDADE E PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Educação Física: orientações pedagógicas e suas especificidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação de entrada geral (todos os componentes) 2. Tipos de avaliação com ênfase na avaliação diagnóstica. 3 Projetos. 4. Sequência didática interdisciplinar. 5. Uso das tecnologias e a gamificação. 6. Planilhas e registros. Formação por área e ano escolar (específica) <ol style="list-style-type: none"> 7. Planejamento e Plano Anual de Ensino. 8. Referencial Curricular e Referencial Curricular Circunstancial. 9. Habilidades: desmembramento e interpretação. 10. Estratégias efetivas de recuperação. 	Remoto/Live 1 a 28 de fevereiro de 2022
Educação Física 1º ao 5º ano: a aplicabilidade prática do plano de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão a respeito do planejamento educacional na Educação Física. 2. Apresentação de duas propostas de aplicabilidade prática do plano de aula para o contexto da Educação Física escolar voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental. 	Remoto/ AVA MOODLE SEMED 28 de abril e 28 de maio de 2022.
Educação Física 6º ao 9º ano: a aplicabilidade prática do plano de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão a respeito do planejamento educacional na Educação Física. 2. Apresentação de duas propostas de aplicabilidade prática do plano de aula para o contexto da Educação Física escolar voltadas aos anos finais do ensino fundamental. 	Remoto/ AVA MOODLE SEMED 28 de abril e 28 de maio de 2022.
Plantão pedagógico: a avaliação na Educação Física escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo com os professores sobre os instrumentos de avaliação utilizados na Educação Física escolar. 2. Compreensão da concepção de avaliação processual, de modo a realizar o acompanhamento integral (aspecto físico, social, psicológico e cognitivo). 3. Estabelecimento de critérios com base nos conhecimentos conceituais, corporais e 	Síncrono Google meet 06 a 10 de junho de 2022.

	sociais.	
Educação Física escolar: saberes docentes e as práticas corporais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilização dos saberes docentes no contexto da Educação Física escolar. 2. Saberes docentes: disciplinar, curricular, formação profissional e experienciais. 3. Sugestões práticas: corrida das vogais/numerais, esportes de campo e taco (beisebol), pegador/queimada matemática, alterações fisiológicas durante e após a atividade física. 	Presencial 08 a 28 de agosto de 2022.
Educação Física na Educação Infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes docentes aplicados à Educação Física na Educação Infantil. 2. Campos de experiência e relação com a Educação Física. 3. Objetivos da Educação Física na Educação Infantil. 4. Sugestões práticas: explorando emoções, aprendendo a dança circular, circuito historiado de movimentos, viagem cantada e ginástica lúdica/motora. 5. Recomendações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. 	Presencial 08 a 28 de agosto de 2022.
Formação in loco Práticas corporais e suas formas de progressão na Educação Física Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos da ação didática. 2. Estruturação do plano de aula. 3. Formas de sistematização das progressões das habilidades conforme cada ano escolar. 4. Sugestões práticas: o gato e o rato, transporte de bolas, bola ao centro (iniciação ao handebol) e vivência do paintball. 	Presencial nas unidades escolares De julho a dezembro de 2022.

Fonte: Documentos da SEMED/MS compilados pela autora.

Em 2022, comparado com os anos anteriores, houve um aumento significativo no quantitativo das formações, entretanto, das vinte nove formações desenvolvidas para os/as docentes de Educação Física, nenhuma delas se referia à Educação Física

inclusiva em seus títulos.

Quadro 8 - Formações em EF desenvolvidas pela SEMED no ano de 2023

ANO: 2023		
TÍTULO GERAL DA FORMAÇÃO	TEMAS E CONTEÚDOS	MODALIDADE E PERÍODO DE REALIZAÇÃO
<p>TRILHA FORMATIVA (Equipe técnico-pedagógica) Referencial Curricular REME: um estudo em ação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão do Referencial Curricular da REME para nortear o trabalho pedagógico. 2. Importância das competências, objetos de conhecimento e habilidades. 3. Dimensões do conhecimento da Educação Física (saber conceitual, procedimental e atitudinal). 4. A Educação Física inserida na área de Linguagens. 5. Organização dos conhecimentos da Educação Física no Referencial Curricular REME. 6. Especificidades da Educação Física no 9º ano. 7. Componentes da ação didática e a relação com o Referencial Curricular REME. 8. Base do trabalho pedagógico: Referencial Curricular, Plano de Ensino Anual e Plano de Aula. 	<p>Presencial 10 a 17 de março de 2023.</p>
<p>Educação Física na Educação Infantil: apresentação didático-pedagógica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Física como componente curricular obrigatório. 2. Educação Infantil na BNCC. 3. Dimensões do conhecimento referentes à Educação Física na Educação Infantil. 4. Referencial Curricular REME. 5. Eixos estruturantes. 6. Direitos de aprendizagem e campos de experiência na Educação Infantil. 7. Organização dos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil. 	<p>Presencial 10 a 17 de março de 2023.</p>
<p>TRILHA FORMATIVA Avaliação da aprendizagem: uma reflexão sobre a prática</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualização: o que é avaliar? 2. Discussão sobre três cenários teóricos e práticos. 3. A importância dos critérios no processo avaliativo. 	<p>Presencial 15 a 19 de maio de 2023.</p>

Educação Física na Educação Infantil: aspectos conceituais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos conceituais sobre a Educação Física na Educação Infantil. 2. Objetivos da Educação Física na Educação Infantil. 3. Direitos de aprendizagem. 4. Eixos estruturantes. 5. Importância do brincar. 6. Campos de experiência. 7. Objetos de conhecimento. 8. Objetivos de aprendizagem. 9. Desenvolvimento infantil: características e atividades recomendadas por faixa etária. 10. Possibilidades para o planejamento de aula. 11. Componentes da ação didática. 12. Relação entre Referencial Curricular, plano de ensino anual e plano de aula. 	Presencial 02 de maio e 02 de junho de 2023.
Práticas corporais e suas progressões na Educação Física escolar	<p>Módulo 1: Referencial Curricular REME – organização e estruturação.</p> <p>Módulo 2: Práticas corporais e suas progressões na Educação Infantil.</p> <p>Módulo 3: Práticas corporais e suas progressões nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>Módulo 4: Práticas corporais e suas progressões nos anos finais do ensino fundamental.</p>	Presencial e virtual Junho a outubro de 2023.

Fonte: Documentos da SEMED/MS compilados pela autora.

O quadro acima apontou as formações desenvolvidas no ano de 2023 e os cinco títulos gerais, assim como os trinta e quatro temas e conteúdos citados no documento não deixam explícitas relações com a Educação Física inclusiva.

Assim, os documentos mostram que, em sete anos, foram realizadas cento e trinta e sete formações, dentre as quais cinco inserem a temática inclusiva em suas descrições:

- 2017 - Ciclo de formação continuada da Educação Física escolar da REME: **Educação Física inclusiva.**
- 2018 - Organização do trabalho didático: **Inclusão no contexto escolar.**
- 2018 - Processo educativo no desenvolvimento motor, na alfabetização e letramento: **Educação Física inclusiva.**

- 2018 - Base Nacional Comum Curricular: práticas corporais não convencionais nas aulas de Educação Física: **Educação Física adaptada no Ensino Fundamental.**
- 2020 - Formação de professores para o ensino remoto: reflexões sobre a prática e sobre estratégias de trabalho: **Educação Física inclusiva – Eu promovo a inclusão?**

Assim como Souza e Salerno (2019) identificaram que o espaço que a Educação Física voltada ao público com deficiência ocupa na formação inicial ainda é pequeno, observa-se que esse aspecto também se reverbera nas formações continuadas. Isso porque os títulos levantam uma questão a ser destacada sobre a segregação das práticas inclusivas. Ao mantê-las separadas das demais temáticas, implicitamente nos sugere que são aspectos que não se correlacionam com o restante do currículo da Educação Física e isso pode indicar a falta de compreensão de como a perspectiva inclusiva pode ser incorporada em todas as temáticas da Educação Física.

Embora o ideal seja incorporar os aspectos da temática inclusiva em todas as formações educacionais, independentemente dos temas (UNESCO, 2020), a realidade é que ainda é necessário ver a menção explícita a ela nos títulos das formações continuadas, para que as diferenças não sejam diluídas em meio aos temas gerais.

Do mesmo modo que as disciplinas não específicas da educação inclusiva das graduações ainda não proporcionam conhecimentos e debates acerca da inclusão de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimentos e/ou altas habilidades nas aulas de Educação Física, como observado nas falas dos/das gestores/as sobre seus períodos de formação inicial e está em consonância com várias pesquisas (Borella *et al.*, 2020; Cabral *et al.*, 2016; Sá *et al.*, 2017; Sobreira *et al.*, 2015; Vieira; Lima, 2011;) que avaliaram as formações iniciais em Educação Física e suas relações com a inclusão, ainda não podemos assegurar que a temática inclusiva será incorporada nos temas amplos das formações continuadas.

Em suma, a ausência de terminologias que se referem especificamente à inclusão de alunos/as com deficiência nos sugere que essa perspectiva não foi previamente elaborada no planejamento da formação, visto que, ainda há necessidade de destacar a inclusão deste público para promoção da temática (Souza; Salerno, 2019). Tal compreensão emerge das tendências demonstradas na graduação e abrem margem para a necessidade de aprofundar os estudos sobre as formações continuadas com a análise

das propostas que são efetivadas na formação, com seu conteúdo programático. Assim, mesmo que aspiremos à integração das práticas inclusivas em todo o currículo, por hora, ainda é necessário ter os termos inclusivos nos títulos para garantirmos que elas estão sendo abordadas de fato.

Já no que concerne aos/as palestrantes que ministraram as cinco formações relacionadas à temática inclusiva, por meio dos documentos identificamos que no ano de 2017 foi uma professora com que possui vasto currículo na área da Educação Física inclusiva e atividade motora adaptada que ministrou a formação, e nos anos de 2018 e 2020 foi o mesmo palestrante, que, por meio da plataforma Lattes, foi possível identificar que, apesar de possuir uma especialização com a temática da EF inclusiva, sua área de maior atuação não está diretamente relacionada a ela.

A experiência e o conhecimento desses/as palestrantes podem influenciar os conteúdos, as reflexões e a entrega das formações. Por exemplo, a professora com um currículo extenso na área da Educação Física inclusiva pode ter trazido uma perspectiva coerente com a legislação e atualizada acerca dos aspectos inclusivos. Por outro lado, o palestrante cuja principal área de atuação não está relacionada à Educação Física inclusiva pode ter oferecido uma perspectiva diferente, possivelmente mais genérica ou tendenciosa à sua área de atuação. Tal aspecto nos remete à pesquisa de Boato, Sampaio e Silva (2012), em que os resultados do estudo consideraram que um dos principais fatores que dificultam a inclusão educacional de alunos/as com deficiências nas aulas de Educação Física diz respeito à formação dos/das professores/as, sugerindo então, que os cursos de formação continuada referentes ao processo de inclusão sejam desenvolvidos com especialistas da área.

Além disso, em uma análise mais detalhada dos títulos e temas, podemos observar que eles são descritos de maneira ampla e genérica nos documentos, sem uma descrição detalhada do conteúdo abordado em cada palestra ou oficina. Isso pode ser interpretado como uma indicação de que há uma ausência de reflexão e debates acerca das especificidades de cada ambiente escolar e as diferenças entre os/as alunos/as. Dessa forma, as orientações, debates e reflexões que são necessários para uma perspectiva inclusiva ficam a cargo dos/das profissionais que ministraram cada curso. Tal aspecto pode interferir na variação da qualidade e do foco da formação, dependendo do entendimento e da experiência do profissional com a inclusão.

Sobre as temáticas esportivas que necessitam de momentos de atividades práticas como o caso do badminton, por exemplo, não apresentam o indicativo do parabadminton. Assim, caminhando no mesmo sentido da percepção anterior, a decisão de abordar ou não os aspectos que incluam os/as discentes com deficiência são deixados a critério do/a palestrante. Sobre este ponto, um dos gestores entrevistados mencionou que, embora a temática inclusiva não seja o foco principal das formações, é um tópico que, quando abordado, reverbera em um retorno positivo dos docentes participantes. Tal reflexão nos sugere que há uma demanda e um interesse pela temática inclusiva, entretanto a abordagem atual das formações pode não atender a essa demanda de maneira consistente ou eficaz.

Neste sentido, a atitude de esperar surgir espontaneamente as discussões referentes às práticas inclusivas ou paradesportivas, como na formação sobre o badminton, ao invés de orientarem previamente os/as palestrantes sobre como abordar tais aspectos alude à uma perpetuação histórica e cultural da segregação e não aproximação dos aspectos de inclusão em demais conteúdos que não sejam os de esportes adaptados, por exemplo.

4.4.1 Por trás da cortina: quais temas escolher?

A partir das temáticas identificadas nos documentos, buscamos compreender como os temas foram selecionados para a elaboração das formações. Portanto, perguntamos aos/às gestores/as como é feita a escolha desses temas. Neste aspecto, observamos consonância entre a gestão, eles apontaram três critérios de seleção de conteúdo das formações: formações organizadas levando em conta as sugestões dos/das professores/as; formações pautadas no que foi observado pela gestão como fragilidades dos/as docentes; e formações fundamentadas no documento formativo denominado de Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Fernanda exemplifica:

*Toda vez é de um formato, mas sempre com aquilo que **eles pedem** e também em cima daquilo **a gente percebe a fragilidade deles**, ou seja, como fazer plano de aula, a prática deles mesmo ali do dia a dia, numa rotina de aula, sabe? E ultimamente, lógico, nos últimos anos a gente tem **trabalhado em cima da BNCC** levando a BNCC para o professor fazer o trabalho dele em cima do documento oficial que é da BNCC (FERNANDA, grifo nosso).*

No que diz respeito às formações pensadas a partir das sugestões dos/das professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino, todos/as os/as entrevistados/as afirmaram que, no processo de avaliação das formações, os/as docentes

são indagados/as sobre os próximos possíveis temas. Na medida do que é possível, organizam os temas solicitados para as próximas formações, entretanto, não fica evidente como isso se organiza posteriormente.

Durante a entrevista, Lúcia relembra sua fala aos demais membros/as da equipe: *“Nós não estamos aqui para fiscalizar e enquanto eu estiver aqui, vocês estiverem aqui, nós precisamos acreditar na formação continuada para a reflexão e prática docente”*. Jorge corrobora com Lúcia ao dizer que considera a equipe democrática e que juntos desejam desenvolver um estreitamento entre a SEMED/CG-MS e os/as docentes atuantes no chão da escola e João complementa:

Quando a gente pensa em política pública de formação, nosso principal foco é o professor. Então, se a gente não ouvir o professor, não tem como a gente conseguir lidar e a gente vai fazer coisa que infelizmente não vai contemplar os professores (JOÃO).

Neste sentido, é inquestionável a relevância de considerar as necessidades daqueles/as que estão na linha de frente deste processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares. A atenção dada a este aspecto pelos entrevistados/as pode ter surgido da própria natureza do grupo, uma vez que todos/as eles/as atuaram como docentes na escola antes de assumirem posições de gestão. Fiorini e Manzini (2016) já apontam tais aspectos em seus estudos ao observarem a influência de planejar as formações a partir da demanda dos/das professores/as. Ademais, são os/as professores/as que vivenciam o processo diário de conhecer a fundo as características da escola em que atua, do bairro que essa escola está inserida e da comunidade que a cerca, assim como dos/das alunos/as que a frequentam, das possíveis condições de deficiência de alguns discentes e de quais os caminhos possíveis para um melhor desempenho do processo de inclusão e das culturas que ali permeiam, se chocam ou se conectam.

Jorge, que atua na equipe há dois anos, explica que, com base no feedback dos/das docentes sobre as formações de 2022, eles/as selecionaram os temas para as formações de 2023. Ao decorrer das falas dos/as entrevistados/as observamos que existem diferentes formas de selecionar as temáticas, como por exemplo, pela maior demanda ou pela maior possibilidade de encontrar palestrantes especializados/as nas áreas citadas. No entanto, nenhum dos/das entrevistados/as mencionou quais os critérios de escolha desses temas.

Quando questionados se os/as docentes sugerem temas relacionados à Educação Física inclusiva, as respostas são unânimes: sim. Eles/as afirmam que os/as docentes

solicitam frequentemente perspectivas inclusivas da EF, mencionando-a de forma geral, sem apontar temas específicos dentro da área. Todavia um dos gestores referiu-se em sua fala que os/as docentes sugerem sobretudo a inclusão de alunos/as com transtorno do espectro autista como sugestões para futuras formações.

Neste sentido, as sugestões dos/das professores/as conectam-se com as dificuldades de inclusão de discentes com TEA nas aulas de Educação Física de Barreto, Silva e Souza (2023) que realizaram um estudo cujo objetivo foi verificar se a formação inicial e continuada de professores/as de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental contribui para o processo de inclusão de alunos/as com TEA e TDAH no ambiente escolar. Os resultados apontaram que há necessidade de formações específicas para as demandas envolvendo crianças neurodiversas.

Relacionando as falas dos/das gestores/as com os documentos acerca das formações desenvolvidas de 2017 a 2023, percebe-se um distanciamento do que é apontado/a pelo/as entrevistados/as com o que é realizado, pois neste período foram realizadas cento e trinta e sete formações, sendo elas cinco formações que inseriram a temática inclusiva em suas descrições. Sobre uma possível formação em 2023 concernente à temática da EF inclusiva, Jorge comenta:

Teríamos um quinto módulo, que era justamente esse tema Educação Física inclusiva, porém, devido ao tempo de formação que nós precisávamos enxugar um pouquinho, a nossa gerente pediu que nós deixássemos esse tema para a próxima formação, no próximo ano, mas nós teríamos um módulo com esse tema (JORGE).

Assim, entendemos que os/as gestores/as reconhecem a necessidade de desenvolver a temática, entretanto, ao precisar delimitar temas, não a priorizam em suas ações, assim como observado na fala de um/a dos/as entrevistados/as ao conceituar a inclusão e apontar que ela é realizada “na medida do possível”. Neste sentido, tal fator pode estar vinculado à falta de um/a profissional que desenvolva a temática dentro da equipe, ponto reconhecido por Alice ao mencionar que nenhum membro/a da equipe é especialista na área inclusiva.

Compreendemos que ter uma pessoa especialista da área na equipe de gestão, que tenha conhecimentos e habilidades adequadas, pode contribuir para que os/as demais não se esqueçam das diferenças presentes na escola, e conseqüentemente, nas aulas de Educação Física, de modo que os olhares se direcionem para aspectos inclusivos e equitativos. Isso porque ainda estamos em processo para a efetivação da

inclusão e faz-se necessário destacar o público de alunos/as com deficiência dentro da escola, e aqui em específico, nas formações continuadas em Educação Física inclusiva para que eles/as não sejam esquecidos ou diluídos no termo politicamente correto da diversidade, pois a depender da vertente em que é trabalhada, as diferenças tornam-se sinônimos de diversidade, sendo vistas como contradições que podem ser apaziguadas, repactuadas e restringidas ao multiculturalismo (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011).

É válido ressaltarmos um segundo ponto nesta discussão: não podemos propagar a ideia de que a responsabilidade de desenvolver e trabalhar a temática inclusiva é um fator exclusivo dos/das profissionais especialistas na área. O processo de inclusão dos/as alunos e alunas com deficiência é uma responsabilidade coletiva, que abrange desde aspectos legais até as práticas de gestores/as que elaboram cursos e docentes que atuam no chão da quadra (Brasil, 2015; Brasil, 1996). Portanto, todos/as os/as gestores/as, independentemente de suas especializações e áreas de atuação, podem buscar ativamente as informações, conhecimentos e as habilidades necessárias para enriquecerem seus currículos com formações adequadas aos aspectos inclusivos para alunos/as com deficiência e assim terem suporte para elaboração de formações continuadas em Educação Física inclusiva aos/às docentes da REME/CG-MS, além de buscar parcerias com outras instituições, como as universidades. Assim caminhariam em direção a construção de uma equipe multidisciplinar a fim de fortalecer uma dinâmica que valorize as diferenças e individualidades presentes no contexto escolar (Souza, 2019).

Já no que concerne às formações organizadas com base no que é indicado pela gestão como fragilidade dos/das professores/as há uma lacuna que a fala de Fernanda não preencheu, por exemplo, não ficou explícito a partir de quais critérios uma atitude do/da docente pode ser definida como fragilidade. Assim, entende-se que tais pontos podem ser vagos, pois a gestão não consegue acompanhar diariamente a realidade docente no chão da quadra, deste modo, essa visão binária de fragilidade *versus* potencialidade é relativa às próprias experiências de quem está observando.

Alice mencionou um ponto específico: as formações realizadas em 2022 e 2023, conhecidas como trilhas formativas. Ela conceituou essas trilhas como uma formação remota com temas gerais voltados para as didáticas dos/das docentes, solicitados pela chefia geral. Os tópicos discutidos incluíam o planejamento de aulas e avaliações, bem como dados coletados anualmente em avaliações internas dos/das alunos/as.

Ainda neste sentido da atuação docente, Lúcia afirma que:

*Nós temos hoje um grande desafio do professor **entender o que é uma habilidade, o que é uma competência, o que é um objeto de conhecimento.** Então, as nossas formações têm esse foco. A Educação Física trabalha trazendo sempre a progressão das atividades porque nós temos discutido que não tem como cortá-la ao meio. Ele é professor da educação infantil, do fundamental e do ensino médio, então, ele tem que entender a progressão dessas atividades, **é o que diz o documento** (LÚCIA).*

A partir dessa fala, é possível perceber que Lúcia demonstra preocupação com a falta de conhecimento dos/das professores/as a respeito da Base Nacional Comum Curricular, o documento mencionado (Brasil, 2018). Os/as demais colegas também enfatizaram a necessidade de desenvolverem formações baseadas nas orientações da BNCC. No entanto, formações fundamentadas a partir da BNCC também podem se distanciar das reais condições desse/a docente que almeja uma Educação Física para todos/as, pois, de acordo com Neira (2018), este documento formativo apresenta algumas problemáticas que na prática tornam as diretrizes falsamente inclusivas. Além disso, a entrevista indica que, ocasionalmente, os docentes não compreendem os conceitos de habilidades e competências. Nesse contexto, o autor mencionado anteriormente argumenta que “a escolha por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas limita as possibilidades pedagógicas do professor e repercute na formação dos estudantes” (Neira, 2018, p.09).

Lúcia também apontou que o foco no momento está sendo formações que levem a compreensão do currículo da Educação Física em consonância com a BNCC para que os/as professores/as entendam o ensino deste componente curricular para o desenvolvimento das competências mencionadas no documento normativo. Acerca do currículo da Educação Física, por exemplo, o documento demonstra uma visão fragmentada do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano, assim como anula questões ligadas à identidade de gênero e como essa temática poderia ser debatida nas aulas. Além disso, corroborando novamente com as reflexões de Neira (2018) entendemos como pretensioso indicar aprendizagens essenciais para todos/as os/as alunos/as do Ensino Fundamental advindos de um país com extensas dimensões continentais e apropriado de múltiplas e distintas características como o Brasil.

Assim, em resumo, observamos que a seleção de temas para as formações em Educação Física é um processo complexo que leva em consideração as sugestões dos/as professores/as, as observações da gestão sobre as fragilidades dos/as docentes e as diretrizes do documento formativo da Base Nacional Comum Curricular. A inclusão de

alunos/as com deficiência, especialmente aqueles com transtorno do espectro autista, é uma preocupação recorrente entre os/as professores/as, refletindo a necessidade de formação contínua nesta área. No entanto, a falta de critérios bem definidos para a seleção de temas e a organização subsequente das formações é uma lacuna que precisa ser abordada para garantir que as formações atendam às necessidades dos/as professores/as e, por extensão, dos/as alunos/as.

A análise das formações e as entrevistas com os/as gestores/as nos revelou a distância entre as falas e a prática. Embora a inclusão seja reconhecida como um componente crucial da Educação Física, a implementação prática dessa temática nas formações ainda é pouco desenvolvida. Ademais, a falta de critérios bem definidos e a dificuldade de acompanhar a realidade docente diariamente podem levar a uma visão distorcida das necessidades reais. Além disso, a ênfase na BNCC, embora necessária, pode não abordar todas as nuances do ensino, especialmente quando se trata de questões de identidade de gênero e a inclusão de alunos/as com deficiência, além das questões regionais. Portanto, entendemos que é essencial a busca do equilíbrio entre as diretrizes normativas e as realidades e necessidades individuais dos/das professores/as e alunos/as para garantir formações continuadas condizentes com a realidade das escolas da REME de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

4.4.2 A escolha dos/das palestrantes que tomam o palco

Após compreendermos como os temas das formações são escolhidos, prosseguimos com a análise do processo de seleção dos/das palestrantes para ministrarem os cursos. Entendemos que a seleção dos/das profissionais envolvidos/das é um aspecto fundamental do processo de formação, pois são essas pessoas que trazem ainda mais conhecimento, experiência, instruções, reflexões e novas perspectivas para os/as docentes da rede.

Para prosseguirmos com a análise, lembramos que o período de cada entrevistado/a na equipe tem uma variação significativa com alguns/algumas atuando há mais de uma década e outros/as há três anos. Assim, a partir das narrativas dos/as entrevistados/as, identificamos no período indicado, de 2017 a 2023, três pontos principais de análise: a própria equipe gestora como palestrantes das formações; os/as próprios/as docentes da REME/CG-MS como palestrantes; e os/as docentes do ensino superior que desenvolvem parcerias com a SEMED/CG-MS.

Em relação à própria equipe entrevistada como sendo os/as palestrantes das formações, Jorge mencionou que isso ocorreu entre 2021 e 2022. A equipe era composta por profissionais com experiência e conhecimentos diversificados e os temas das formações foram selecionados com base em suas expertises. No entanto, Jorge não forneceu detalhes específicos sobre como a formação foi organizada.

Outro ponto levantado pela gestão foi a respeito das parcerias com as universidades, de forma que os/as docentes do ensino superior ministram as formações. As declarações da equipe indicam que o grupo compreende a importância de ter formações conduzidas por profissionais externos, como docentes de universidades parceiras. Inclusive, essa relevância foi exemplificada em uma fala de um dos entrevistados, recordando seu período como docente na REME/CG-MS:

Uma única formação que eu acredito que tenha suprido uma necessidade foi uma vez lá [instituição de ensino superior] que eles fizeram a parceria e conseguiram fazer algumas oficinas mais direcionadas [...] (JOÃO).

No entanto, por mais que tenha esse reconhecimento de importância e haja uma intenção de parcerias com universidades de ensino superior, a partir do discurso de valorização dos conhecimentos e experiências dos/das próprios/as docentes da rede, esse contato tem se distanciado de uma prática efetiva. Esta constatação é corroborada pelos documentos que nos mostram que, desde o ano de 2017, houve apenas uma formação realizada por uma docente de uma instituição de ensino superior.

Em concordância, toda a equipe afirmou que os/as professores/as da REME também são os/as palestrantes das suas respectivas formações:

Neste ano, a gente teve como principal meta fazer com que os professores da rede fossem os próprios ministrantes do curso. Então, ali a gente já tinha alguns nomes em mente, mas a gente abriu o convite para todos para que pudesse mostrar um pouco do trabalho voltado às temáticas que a gente estava abordando (JOÃO).

Para aprofundamento da análise, buscamos entender o processo de seleção dos/das docentes que atuariam como ministrantes. Roberto, por sua vez, esclarece que não houve um processo seletivo formal e todos/as os/as vinte e cinco docentes que expressaram interesse em ser ministrantes foram escolhidos/as em momento oportuno.

A partir desta análise, pode-se inferir que a equipe de gestores/as valoriza a iniciativa e o interesse dos/as docentes em assumir papéis de liderança. Isso também pode indicar uma abordagem democrática para a atribuição de responsabilidades nas

formações continuadas. No entanto, tais atitudes também levantam questões sobre orientações iniciais a esses/as docentes acerca da necessidade de abordarem perspectivas inclusivas em suas discussões, para que as formações continuadas sejam desenvolvidas de forma integral e anticapacitista, visto que não houve um processo seletivo formal, assim como não foi mencionado/a à pesquisadora critérios de escolha como currículo docente, por exemplo. Assim, por meio dos documentos e das falas dos/das entrevistados/as identificamos que no período analisado houve um/uma palestrante de uma universidade de ensino superior e os/as demais são vinculados à SEMED/CG-MS seja atuando como gestor/a, seja como docente. Neste sentido, é necessário cuidado e atenção para que as formações não proporcionem sempre os mesmos espaços de conhecimentos com palestrantes e docentes participantes com experiências e conhecimentos semelhantes, podendo diminuir as possibilidades de novas percepções advindas de conhecimentos externos aos ambientes escolares da REME/CG-MS.

Rodrigues e Abramowicz (2013) destacaram a importância da variedade de conhecimentos e experiências nas formações educacionais. Neste sentido, corroboramos com as autoras que diversificar a escolha dos/das palestrantes pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem das formações em Educação Física inclusiva, nas quais as compreensões acerca das diferenças físicas, sociais e culturais são elementos que devem ser considerados. É interessante refletir sobre o equilíbrio entre a valorização dos/as docentes que atuam na rede e a diversificação de pessoas que trarão olhares e reflexões diferentes dos propostos na rede.

Além desses pontos levantados, a equipe entrevistada mencionou repetidamente a falta de recursos financeiros como uma barreira significativa para a contratação de palestrantes externos para os cursos de formação continuada. Isso sugere que a falta de investimento na educação pode estar dificultando a qualidade da formação continuada em Educação Física inclusiva aos/às docentes da REME/CG-MS. Por exemplo, Fernanda e Alice mencionaram explicitamente a falta de recursos financeiros para contratar palestrantes externos. Além disso, Lúcia mencionou que a verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é usada para a compra de materiais. Assim, os recursos disponíveis são direcionados para o suporte material da formação, não sendo possível a utilização para a contratação de especialistas externos.

Legalmente, o investimento na educação em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, tem sido um tópico de discussão e o Plano Municipal de Educação da cidade (Campo Grande, 2015) destaca a importância da educação e a necessidade de investimento na área. No entanto, na prática é necessário esforço da equipe gestora para conseguir bons/boas profissionais como palestrantes nas formações de forma voluntária.

*Eles são **contratados para ser voluntários (risos)**. Somos nós da secretaria e é lógico que a gente não faz isso numa sequência só nós. [...], **mas dinheiro para fazer isso daí, a gente não tem não. Tudo de forma voluntária. Quem quer e quem pode** (FERNANDA).*

A fala de Fernanda junto à sua risada pareceu expressar uma crítica irônica à situação em que os/as possíveis palestrantes são “contratados/as para serem voluntários/as”. Tal ação sugere a contradição entre a expectativa (ser remunerado/a por um trabalho) e a realidade (trabalhar como voluntário/a). Além disso, as afirmações de que tudo é feito “de forma voluntária” e apenas por aqueles que “querem e podem” nos sugerem que apenas os/as profissionais que dispõem dos recursos necessários (tempo, dinheiro etc.) para trabalhar sem remuneração são capazes de participar, excluindo assim a possibilidade dos/das docentes que não dispõem desses recursos compartilharem seus conhecimentos e experiências.

É importante destacar que a formação continuada de docentes é uma política pública que requer investimento financeiro do governo, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP No 1, de 27 de outubro de 2020 e no Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016. Ambos os documentos enfatizam a necessidade de políticas de formação continuada para profissionais da educação básica, destacando a relevância do investimento financeiro para a implementação dessas políticas. Nesse contexto, certos aspectos estão além do controle da equipe gestora, que, na ausência de verba para tal iniciativa, precisa buscar formas criativas de desenvolver esses cursos com os materiais e oportunidades gratuitas disponíveis. Isso pode incluir o convite aos/as próprios/as docentes da REME/CG-MS para ministrar os cursos e a busca por parcerias com universidades de ensino superior.

Dessa forma, a seleção dos/das palestrantes torna-se um desafio adicional, pois a falta de um processo seletivo formal e de critérios bem definidos pode afetar a qualidade das formações continuadas. No entanto, a valorização dos/as próprios/as docentes da REME/CG pode ser equilibrada com a garantia de que eles/as estão sendo orientados/as a, independentemente do tema a ser trabalhado nas formações, abordar perspectivas

inclusivas em suas falas.

Araújo (2020), Gatti (2008) e Magalhães e Azevedo (2015) discorreram em suas respectivas pesquisas aspectos referentes às políticas públicas e formações continuadas. Neste sentido, eles/as ressaltam a importância do investimento financeiro na formação continuada e o papel crucial que tais formações desempenham no desenvolvimento profissional docente. Os estudos vão ao encontro da situação descrita por Fernanda, pois a falta de recursos para a formação continuada pode limitar as oportunidades de desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Além disso, a dependência de voluntários/as pode resultar em uma formação continuada de qualidade variável, visto que nem todos/as os/as professores/as têm os recursos ou a experiência necessária para fornecer palestras e oficinas condizentes com as necessidades docentes. Isso destaca a necessidade de políticas públicas eficazes e financiamento adequado para garantir a qualidade e a acessibilidade da formação continuada.

Agora, ao avançarmos para o próximo tópico, vamos explorar como os/as gestores/as observam as reverberações dessas formações continuadas.

4.4.3 Após o fim do espetáculo: como as formações reverberam

Caminhando para o fim das entrevistas, perguntamos aos/as gestores/as como eles/as observam as reverberações das formações em Educação Física inclusiva na vida profissional dos/das docentes da rede de ensino. As respostas foram direcionadas para as formações em Educação Física como um todo, não sendo relacionadas especificamente com as formações na temática inclusiva, isso pode estar vinculado à própria escassez das formações com aspectos inclusivos.

Um dos entrevistados informou que, nos anos de 2022 e 2023, organizaram trilhas formativas online intituladas “Formação In Loco”. Nessas trilhas formativas, videoaulas, artigos científicos e outros materiais de estudo foram disponibilizados em uma plataforma online. Os/as docentes que se inscreveram na formação tiveram acesso ao material fornecido, mesmo após a conclusão do curso. Estes materiais não ficaram disponíveis para os/as professores/as de Educação Física da REME/CG-MS que não se inscreveram nas formações ou para aqueles que foram contratados após o período dessas formações.

Com base nas formações da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS foi elaborado um artigo intitulado Formação Continuada in loco na

Educação Física Escolar: um estudo piloto com professores/as e coordenadores/as pedagógicos (Alencar *et al.*, 2023) que teve como objetivo analisar a percepção de professores/as e coordenadores/as pedagógicos de onze escolas da REME/CG-MS, totalizando 90 participantes da formação continuada in loco. Os resultados da pesquisa apontaram que os/as docentes afirmaram que a formação superou as expectativas (71,9%) e todos/as (100,0%) “se sentiram satisfeitos em relação aos conhecimentos abordados, devido à possibilidade de colaboração nas atividades práticas realizadas e à utilização dos recursos/materiais durante a sua aplicação, condizentes com a realidade escolar” (Alencar *et al.* 2023, p. 292).

Outro aspecto abordado no artigo desenvolvido foi a discussão sobre as sugestões de temas dos/das docentes participantes para futuras formações. Houve uma variedade de sugestões, entre elas (Alencar *et al.*, 2023):

- a necessidade de abordar as temáticas de dança;
- a junção de atividades realizadas nas escolas para a elaboração de uma apostila de atividades e a inclusão de jogos eletrônicos;
- atividades para o desenvolvimento da coordenação motora e de habilidades cognitivas na educação Infantil;
- oportunidade para os/as palestrantes que atuaram como formadores/as assistirem aulas de Educação Física desenvolvidas na escola como uma maneira de contemplar a realidade dos/as alunos/as e conseqüentemente, da escola.
- práticas corporais de aventura;
- aprofundamento da progressão das habilidades com os conteúdos dos referenciais curriculares da REME/CG-MS.

Deste modo, observamos que não foram mencionadas sugestões específicas da Educação Física inclusiva ou termos semelhantes que se relacionassem com a inclusão de alunos e alunas com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento. Isso indica uma oportunidade para explorar mais esses temas, visto que, se as próprias formações não abordarem o tema da inclusão de discentes com deficiência, ele não aparecerá espontaneamente. Todavia, nas entrevistas com a equipe gestora, foi mencionado unanimemente que os/as docentes expressam interesse e sugerem temas relacionados à Educação Física inclusiva e, especificamente, a inclusão dos/as alunos/as com TEA. Já Fernanda trouxe outros aspectos relacionados aos resultados das

formações, citando que:

*Você faz (a formação) para aquele que formou ontem, faz para aquele que tem três anos, cinco anos, **aquele que é mestre e aquele que é doutor**. A gente tem vários professores doutores que eu chego lá para dar aula para eles. **Aí é lógico que dependendo do que eu for trabalhar eu não atinjo o doutor, mas eu atinjo outro. Então, assim sempre você não vai atender alguém** (FERNANDA, grifo nosso).*

Cada professor/a traz consigo um conjunto único de experiências e conhecimentos, moldados por sua cultura, educação e experiências de vida que refletem em uma cultura multifacetada e complexa (Hall, 1997). Neste sentido, podemos observar que Fernanda discorreu sobre a dificuldade de atingir todos/as os/as professores/as e destacou as diferenças dos/das professores/as participantes, explicando que, embora a formação seja destinada a todos/as os/as professores/as, independentemente de sua experiência ou nível de formação acadêmica, nem sempre atinge aqueles/as que possuem doutorado. Isso pode ser interpretado como uma suposição de que os/as doutores/as já possuem um conhecimento abrangente. No entanto, o doutorado é uma especialização em um campo de determinada área e, portanto, um/uma doutor/a pode não estar familiarizado com conhecimentos teóricos e práticos da Educação Física inclusiva às pessoas com deficiência.

Fernanda também exemplifica as diferenças dos/das professores/as com base na idade e no tempo de atuação profissional. Neste sentido, podemos aprofundar a reflexão para além do marcador de geração e a experiência de atuação do/a docente. Muito mais que formações elaboradas para professores/as de diferentes idades, a equipe gestora pode projetar as formações de maneira a atender às diferenças de gênero, raça e cultura, por exemplo, aspectos que influenciam as práticas docentes de conhecimento e experiência (Canen; Xavier, 2011).

Apresentando uma visão esperançosa sobre as reverberações das formações, Lúcia comenta: *“nós vamos colher os frutos [das formações], mas isso pode ser a curto, a médio ou a longo prazo”*. Assim, demonstrando cautela referente a resultados imediatos, seu posicionamento parece refletir a compreensão de que a mudança cultural leva tempo e requer paciência e persistência, sendo assim um processo dinâmico (Hall, 1997). Ademais, a gestora menciona exemplos de docentes que trouxeram projetos realizados a partir das formações e comenta sobre a necessidade de divulgar e materializar os resultados das formações por meio de publicações desenvolvidas pelos

próprios/as docentes participantes.

Em síntese, o presente tópico revelou a complexidade que a equipe gestora possui em avaliar as implicações das formações continuadas. A pluralidade de experiências, conhecimentos e formações acadêmicas dos/das professores/as, conforme destacado por Fernanda, ilustra a heterogeneidade que há nos âmbitos escolares. Esta pluralidade, embora enriquecedora, apresenta desafios significativos para a implementação eficaz de formações que atendam às demandas de todos/as os/as docentes participantes, aspectos já discutidos por diversos/as autores/as ao apontarem a distância entre as formações e a realidade docente (Boato; Sampaio; Silva, 2012; Greguol; Malagodi; Carraro, 2018; Krug *et al.*, 2020).

Ademais, a suposição de que os/as professores/as com doutorado possuem um conhecimento abrangente, por exemplo, pode negligenciar a necessidade de formação contínua e específica em áreas como a Educação Física inclusiva. Por fim, a visão de Lúcia sobre a colheita dos frutos das formações a curto, médio ou longo prazo, por sua vez, destaca a necessidade de paciência e persistência no processo de resultados oriundos das formações docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente manuscrito teve como objetivo analisar o processo de elaboração dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul aos/às docentes de Educação Física de sua rede de ensino sob a temática da educação inclusiva a partir dos estudos culturais. Para a concretização do objetivo proposto, realizamos uma análise dos documentos recebidos da SEMED/CG-MS assim como das seis entrevistas realizadas com os gestores/as responsáveis pelas formações citadas acima.

Assim, com os documentos obtidos e as entrevistas realizadas, observamos que os cursos de formação continuada para os/as professores/as de Educação Física desenvolvidos pela SEMED/MS são elaborados a partir de três critérios, a saber: formações organizadas levando em conta as sugestões dos/as docentes; formações pautadas no que foi observado pela gestão como fragilidades dos/das; e formações fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, os critérios mencionados/as pelo/as gestores/as não evidenciam as formas de seleção das temáticas abordadas. Ademais, a análise das formações e as entrevistas com os/as gestores/as nos revelou a perpetuação de dinâmicas observadas dentro de outros espaços, como o dos cursos de graduação, por exemplo.

Neste sentido, embora a inclusão seja reconhecida como um componente crucial da Educação Física, a implementação prática dessa temática nas formações ainda é pouco desenvolvida, pois os documentos apontaram que de cento e trinta sete formações realizadas, cinco delas tinham em seus títulos menções a Educação Física em uma perspectiva inclusiva. E, embora saibamos que os temas das demais formações possuem potencial de debate inclusivo, a partir dos documentos analisados não são evidenciadas formas de atuação inclusiva, deixando dependente da ação das pessoas que ministraram as palestras, cursos e oficinas.

Dentre os objetivos específicos deste estudo estão: compreender quem são os/as profissionais responsáveis pela elaboração dos cursos de formação continuada; analisar o entendimento dos/das gestores/as sobre o conceito de inclusão na Educação Física escolar; e verificar as temáticas abordadas nos cursos de formação.

No que se refere aos/as profissionais entrevistados/as que configuram a equipe gestora responsável pela elaboração dos cursos de formação continuada em Educação Física, observamos que o grupo é formado por pessoas cisgêneras, brancas e pardas, e

sem deficiência. Embora não tenha sido observada uma influência direta das características pessoais de cada entrevistado/a nas percepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência, tais pontos devem ser observados nas pesquisas, pois podem influenciar a perpetuação de estereótipos e preconceitos capacitistas históricos.

Observamos que o tempo de formação dos/as gestores/as, que varia de décadas de 1980 e 1990 até o ano de 2015, reflete diferentes contextos históricos e legais que moldaram suas compreensões e abordagens à inclusão. Aqueles/as que se formaram mais recentemente, por exemplo, fizeram isso em um contexto no qual a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência estavam sendo intensamente debatidos e legislados, como evidenciado pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Esses fatores, juntamente com as demais respostas dos/as entrevistados/as podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento das temáticas de inclusão dentro dos cursos de formação continuada da REME/CG-MS, ressaltando a necessidade de uma reflexão contínua e crítica sobre as práticas e culturas que estão sendo criadas, transformadas e/ou reproduzidas na Educação Física.

Em relação aos processos de formação inicial dos/as gestores/as, observamos que dos/das seis entrevistados/as, quatro participantes não tiveram disciplinas voltadas para a educação inclusiva durante seus respectivos cursos de graduação. Reconhecemos que o desenvolvimento profissional docente é um processo que está para além dos aprendizados pontuais da graduação. No entanto, a formação inicial é fundamental para direcionar e influenciar as competências profissionais e os conhecimentos pedagógicos dos/das professores/as. Observamos que tanto os objetivos da Educação Física escolar quanto a percepção sobre a inclusão apresentaram influências da formação inicial, com a manutenção de olhares desenvolvimentistas, concepções inclusivas que se distanciam das abordagens atuais e segregação das temáticas inclusivas nas formações continuadas.

Sobre o convívio dos/as entrevistados/as com pessoas com deficiência, identificamos quatro formas principais de interação: a convivência no âmbito familiar, profissional, religioso e a experiência escolar com colegas com deficiência. No entanto, notamos que, nenhum/a dos/as entrevistados/as mencionou uma amizade próxima ou demonstrou vínculos afetivos com pessoas com deficiência fora do ambiente familiar.

Isso nos sugeriu que o distanciamento do grupo de pessoas com deficiência pode

influenciar diretamente a compreensão da existência e resistência do/da diferente e dos processos de exclusão que ocorrem na sociedade como um todo. A falta de interações significativas e pessoais com pessoas com deficiência pode limitar a capacidade dos/as entrevistados/as de compreender plenamente as experiências dessas pessoas e as possíveis barreiras que enfrentam.

Acerca das compreensões da equipe gestora sobre o conceito de inclusão na Educação Física escolar notamos que, embora exista um consenso sobre a importância da convivência e do aprendizado mútuo entre pessoas com e sem deficiência, as nuances nas expressões utilizadas sugerem a presença de percepções que potencialmente favorecem a segregação. Isso indica a necessidade de uma conscientização contínua e de esforços para promover uma verdadeira inclusão, que vai além do simples convívio e aprendizado mútuo, e que desafia e transforma percepções e práticas segregadoras.

Por fim, referindo-se às temáticas abordadas nos cursos de formação, podemos observar nos documentos que os temas escolhidos são frequentemente enfatizando o cumprimento de um referencial curricular elaborado pela REME/CG-MS, métodos para estruturação dos planejamentos e aplicabilidade deles, formas de avaliar os/as alunos/as e as práticas corporais mencionadas na BNCC assim como suas progressões.

Ao aprofundar-se na dissertação de mestrado, é perceptível que, mesmo com o desejo de explorar os múltiplos caminhos que surgem durante a pesquisa, é essencial ser pontual e fiel aos objetivos iniciais propostos. Dessa forma, surgem restrições no decorrer do estudo. Para este em particular, a limitação de acesso apenas aos títulos das formações, sem a disponibilidade das ementas das propostas realizadas, representou uma barreira no decorrer das análises.

Ademais há lacunas que, no momento, não podem ser preenchidas, mas que surgem como sugestões para futuras pesquisas, a saber: uma pesquisa direta com os/as docentes participantes das formações para entender suas demandas reais sobre a Educação Física inclusiva e compreender como as ações propostas nas formações afetaram suas atuações profissionais. Essas lacunas nos levam a refletir sobre os resultados desta pesquisa e suas possíveis implicações. Com base no estudo realizado, podemos compartilhar reflexões e sugestões para a organização e desenvolvimento de formações continuadas em Educação Física Inclusiva para os docentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

O primeiro ponto de reflexão está relacionado às formações continuadas específicas em educação inclusiva para a equipe gestora. Isso permitirá que a gestão tenha um aprofundamento em seus conhecimentos acerca da temática, o que pode resultar em melhores decisões e estratégias para as futuras formações aos/às docentes.

Além disso, é sugerido o uso de questionários direcionados aos/às professores/as de Educação Física. Esses questionários podem obter informações sobre a formação docente, tempo de atuação, escola em que atua e demandas específicas acerca da Educação Física inclusiva. As informações recebidas serão eficazes para a gestão compreender as características, especificidades e necessidades dos/das docentes e como melhor orientá-los/as. Além disso, os dados obtidos podem ser tabulados para organizar grupos de docentes que se assemelham em características identificadas pela gestão. Isso permitirá o desenvolvimento de formações direcionadas à realidade do público.

Um terceiro ponto de reflexão diz respeito à elaboração de diretrizes para as formações continuadas de modo que os/as ministrantes sejam orientados/as a abordarem em suas falas as perspectivas inclusivas para os alunos e as alunas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, independentemente do tema a ser trabalhado. Assim a Educação Física escolar, como um todo, será planejada a fim de abarcar as pluralidades presentes na escola.

Ademais, após as formações, os materiais e planejamentos desenvolvidos para o corpo docente inscrito nas formações continuadas podem ser organizados a fim de desenvolver um repositório remoto. Isso permitirá que os/as novos/as professores/as que ingressarem na REME/CG-MS tenham acesso aos conteúdos e aos planos já trabalhados anteriormente.

Por fim, nos documentos que contêm informações sobre as formações anuais, pode ser relevante incluir tópicos que descrevam os conteúdos teóricos e práticos apresentados em cada palestra ou oficina. Isso permitirá que fique registrado o que foi abordado em cada formação, além dos títulos e temas gerais, tornando-se recurso para referência futura a fim de garantir a continuidade e a consistência das formações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea Revista de Sociologia da UFSCAR**, v. 1, n. 2, p. 85-97, Jul./Dez. 2011.

ALENCAR, G. P.; ALVES, E. H. L.; SILVA, W. R.; XAVIER, C. R. R.; CARVALHO, E. M.; FERREIRA, J. S. Formação Continuada in loco na Educação Física Escolar: um estudo piloto com professores e coordenadores pedagógicos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 292–298, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10526>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ALMEIDA, C. E. M.; BITTAR, M. Educação especial e o processo de inclusão nos cursos das licenciaturas. **Intermeio Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 11, n. 21, p. 86-102, 2005.

ALMEIDA, J.; FRIEDRICH, D. L. B. O papel do professor na educação inclusiva. **Revista Faculdade Famen**, v. 2, n. 1, p. 52-67, 2021.

ANDRADE, P. D. DE; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: Invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

ARAÚJO, G. C. G. Formação continuada: constituição e contribuições para a identidade docente. **Psicologia e educação**, São Paulo, n. 50, p. 114-123, jun. 2020.

BACCIOTTI, P. A. O; CAMPOS, J. A. P. P. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 649-665, Abr./Jun. 2021.

BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. D. S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-16, 2019.

BARRETO, A. C.; SILVA, M. R.; SOUZA, V. F. M. Formação docente e inclusão: professores de Educação Física e olhares sobre estudantes com necessidades especiais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-18, jan./dez. 2023.

BARROS, G. P. A importância de marcadores sociais da diferença para a pesquisa científica no direito. **Revista Direito Internacional e Globalização Econômica**, São Paulo, v.11, n.11, 2023.

BARROSO, A. L. R; BARROS; A. M.; IMPOLCETTO, F. M.; COLPAS, R. D.;

BASTOS, L. A.; CORDEIRO, D. C. A.; ZAGHENI, A. L.; KRUGER, S. I.; NOHAMA, P. As pessoas com deficiência e a acessibilidade digital no Brasil de 2011 a 2022. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 38, p. 212-230, 2021.

BATISTA, T. M.; LOPES, R. C. B. A importância do professor na Educação Inclusiva. **Revista Faculdade Famen**, v. 2, n. 3, p. 91-103, 2021.

DARIDO, S. C. Objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. *In* DARIDO, S. C.

- (org). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.
- BECHARA, N. G.; RODRIGUES, H. W.; RIZZO, M. V. S. R. Educação Física Inclusiva para pessoas com deficiências: Protagonismo docente e combate ao preconceito. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano 18, n. 29, p. 198-220, Set./Dez. 2020.
- BELLE, H. B. M.; COSTA, H. S. S. Deficiência: a luta de séculos pela inclusão social e cidadania. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 21, n. 8, p. 108-125, Set./Dez. 2018.
- BOATO, E. M. SAMPAIO, T. M. V. SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de Educação Física. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 891-900, 2012.
- BORELLA, D. R.; HARNISCH, G. S.; DIAZ, J. A. S. Produção de conhecimento vinculada a formação de professores de Educação Física para atuação junto de pessoas com deficiência: contribuições do Unigepafa. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 105-111, Jan./Abr. 2020.
- BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Resolução 03/87. Brasília, 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 29 março 2023.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução 07/04. Brasília, 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA. Acesso em: 39 março 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8752.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série). Brasília, 1998.
- BRASIL. **Ministério de Estado da Educação e Cultura**. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Relatório de Atividades Brasil. Brasília, 1981.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 01 ago. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário da União: Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 06 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 1, de 27 de outubro de 2020**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2024.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 25, p. 105-115, dez. 2011.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício da convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

CABRAL, J. F. R.; OLIVEIRA, R. A. R.; PEREIRA, E. T.; FERREIRA, E.F. Formação inicial de professores de Educação Física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**, v. 1, 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação**. Campo Grande, 2015.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista brasileira de educação**,

v. 16, n. 48, 2011.

COSTA, V. B. Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.889-899, Out./Dez. 2010.

CAMPOS, E. R. T.; RODRIGUES, H. G.; MACEDO, H. C. O.; SÁ, A. C. C.; OLIVEIRA, F. M.; BEIRÃO, E. S. Educação inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa – MG. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v.17, n. 1, p. 70-85, Jan./Jun. 2019.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial: Tendências atuais**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

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

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; PICULLI, M.; ARAÚJO, P. F. A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 29, n. 50, p. 153-169, 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTRO, M. O. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, 2020.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, Jan./Abr. 2008.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 815-829, Abr./Jun. 2014.

CORDEIRO, L. C.; SILVA, D. da. A contribuição da psicomotricidade relacional no desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2018.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DUARTE, W.D.; GOMES, N.M. Estratégias comunicativas utilizadas pelos professores de Educação Física na inclusão de alunos surdos. **Educación Física y Deportes**,

Buenos Aires, v. 27, n. 292, p. 2-18, 2022.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 01-18, 2020.

FERREIRA, P. F. A.; SOUZA, G. A. S. A pessoa com deficiência segundo as constituições brasileiras de ontem e de hoje: políticas públicas, direitos e garantias fundamentais. **Revista Via Iuris**, Colombia, v. 20, p. 29-50, 2016.

FIORINI, M. L. S. **Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artemed, 2009.

FLORES, P.; KRUG, N. A formação inicial de professores de Educação Física: o estágio curricular supervisionado em contexto escolar inclusivo. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 190–215, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Revista Psicologia política**, São Paulo, v.22, n.55, p. 654-667, dez. 2022.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, Jan./Abr. 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAVIOLLI, I. B. O perigo de uma história única para o autismo. **Revista do programa de pós-graduação em educação matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, v. 3, n. 33, 2020.

GEHRES, A. F.; NEIRA, M. G. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Revista Brasileira Educação Física Escolar**, v. 3, 2020.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisas qualitativas: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun, 1995.

GREGUOL, M.; MARSON MALAGODI, B.; 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.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 554-563, 2018.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Unijuí, 2004. 160 p.

KRUG, N.; KRUG, de R.; KRUG, de R. A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 11, n. 25, p. 371–389, 2020.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Curitiba: Transgente, 2015.

LAUREANO, C. G.; FIORINI, M. L. S. Possibilidades da psicomotricidade em aulas de Educação Física para alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 22, n. 2, p. 317-332, Jul./Dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, S. R.; VIEIRA, L. P.; Formação inicial em Educação Física e inclusão escolar de alunos com deficiência. In CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org). **Ação profissional e inclusão: Implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física**. Edufes; Espírito Santos, 2017. p.49 - 77.

LUZIETE, N. F. Educação escolar inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos. 2015, 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2015.

MACHADO, A.A.; CALLEGARI, M.; MOIOLI, A. O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 4, p. 728 - 737, 2011.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, Jan./Abr., 2015.

MAIA, J; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. **Revista Associação**

Brasileira de Atividade Motora Adaptada, Marília, v.21, n.1, Jan./Jun., 2020.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física**: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARCO, T. K.; ANGELIN, R. A.; Reconhecimento dos direitos dos grupos minoritários nas sociedades multiculturais. *In*: Congresso Internacional da Faculdade EST, 2014, São Leopoldo. **Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST**. São Leopoldo, v. 2, 2014.

MARTINS, C. L. R. Educação Física inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-656, Abr./Jun. 2014.

MARQUES, C. M.; CARON, L.; CRUZ, A. A. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

MEDEIROS, A. M. S. Formação de gestores na/para educação básica: gestão democrática e diversidade. **Laplage em Revista**, v. 5, p. 56-70, 2019.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, Set./Dez. 2006.

MEYER, D. E.; DAL'IGNA, M.C; KLEIN, C; SILVEIRA, C.C. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1001-1026, Out./Dez. 2014.

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

MOMMAD, M. L. A história da Educação Física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes Revista de Educação**, Dourados, v. 9, n. 14, 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NACINOVIC, R. C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Interdisciplinaridade e espaços dialógicos na educação inclusiva: encontros possíveis entre educação e saúde. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 2, p. 92-103, Mai./Ago. 2020.

NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

- NAHAS, M.V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida no terceiro milênio. In: Seminário de Educação Física escolar 4. **Anais São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, 1997.**
- NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular Como Conteúdo Do Currículo Multicultural Da Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 11, n.1, p. 81-89, 2008.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. “Estudos Culturais: uma introdução”. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: **Vozes**, 1995. p. 07-38.
- NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural de educação física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 108-124, jul./set., 2019.
- OLIVEIRA, A.; VÉRA, S. C. L. M. A promoção de formação continuada sobre inclusão na percepção de educadores do sistema público no Distrito Federal/Brasil: avanços e desafios. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 163-174, Jan./Jun. 2022.
- OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P.; BRITO, M. M. A. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 473-496, 2020.
- OLIVEIRA, F. R.; ARAÚJO, M. D. B.; SILVA, J. L. B. O papel do professor na educação inclusiva. **Anais VI CONEDU**, 2019.
- OLIVEIRA, F. S. **Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2020.
- ORLICK, T. **Vencendo a Competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- ORTIGARA, V.; BERNARDO SILVA, M.; VITÓRIO, V. Proposta curricular de Santa Catarina e a formação continuada na GERED de Criciúma/SC: a continuidade da descontinuidade. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 175, 2014.
- PASQUIM, H. M. A saúde coletiva nos cursos de graduação em educação física. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 193-200, 2010.
- PEREIRA, M. A. M.; SOUZA, A. C. A.; DAMACENO, A. R. Inclusão de pessoas com

deficiência: os desafios da educação inclusiva. **Revista Foco**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 01-22, 2022.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T.; Grupos minoritários, cultura e educação: desafios à formação docente na educação básica. **Revista Recorte**, Três Corações, v. 16, n. 2, Jul./Dez. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/>. Acesso em: 30 de abril de 2024.

PREFEITURA DE CAMPO GRANDE. **Prefeitura de Campo Grande designa 15.248 alunos novos na REME**. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticia/prefeitura-de-campo-grande-designa-15-248-alunos-novos-na-reme/>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

RAMOS, V.; BRASIL, V.Z.; GODA, C.; BARROS, T.; BOTH, J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. **Revista brasileira Ciência e Movimento**. v. 21, n. 2, p. 123-134, 2013.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RIBEIRO, V. B.; OLIVEIRA, A. M. Z.; REIS, R. M.; KOGURE, G.S.; HANS JR; H. C.; SILVA, M. O. Inclusão da pessoa cega ou com baixa visão nas aulas de Educação Física escolar: desafios, facilitadores e propostas. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, 2021.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 293–310, 2008.

ROCHA, J. S.; AMORIM, A.; FERREIRA, M. C. A.; LOPES, M. M. A inclusão escolar de jovens e adultos com deficiências: ações gestoras necessárias. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**, v. 11, n. 3, p. 506-521, 2018.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, Jan/Mar. 2013.

ROMERO, C. R.; CARMONA, E. K. Educação física inclusiva e paradesporto: semelhanças e diferenças. **Revista Thema**. Pelotas.v. 14, n. 1, p. 29 - 42, 2017.

SÁ, M.G. C. S.; BONFAT, D. L.; SILVA, E. M.; CHICON, J. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, Mai/Ago. 2017.

SALERNO, M. B.; MIYASHIRO, N. V. L. Ginástica e reflexões para a superação do

capacitismo: aspectos históricos e culturais das diferenças. *In*: SALERNO, M. B.; CARBINATTO, M. V. (org). **Ginástica e a pessoa com deficiência**: reflexões e encaminhamentos práticos. 1 ed. Curitiba: Bagai, 2022. p 33 - 48.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação à ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 5, p. 127-142, 2005.

SANTOS, E. O. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, S. C.; KABENGELE, D.; MONTEIRO, L. M. 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**, v. 1, n. 81, p. 158-170, 2022.

SANTOS, V. G.; KELLER, E. F. A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional. **Revista Laplage**, v.6, n. 2, p. 123-136, 2020.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S.M.R. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. *In*: DÍAZ, F. *et al.* (org). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 71-78.

SARMENTO, V. N.; AGUIAR, W. M. J. Corpos de menor valor, sociedade de mais-valia: uma discussão sócio-histórica acerca do nascimento cultural da pessoa com deficiência. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 38, n. 1, 2022.

SASSAKI, R. K. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. N. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, Mar./Abr. 2009.

SCALABRIN C. G., M. H.; CAMPOS, A. L. de A.; GOMES, M. C. Identidade e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, p. 180-205, 2016.

SCHLIEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação Física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 34, p. 77-86, 2020.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e

práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 222-235, Jan./Abr. 2016.

SILVA, C. G. **Lugares de memória do movimento social das pessoas com deficiência na cidade de São Paulo de 1978 a 1981**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, E. F.; ELIAS, L. C. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

SILVA, F. DE C.; DE SOUZA, M. F. S. Psicomotricidade: um caminho para intervenção com crianças autistas. *Revista Pretextos*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 500-519, 2018.

SILVA, L. C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Iber Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, 2015.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. Phorte, 2012. 272 p.

SILVA, R. F.; SEABRA, L. J.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. Phorte, 2008.

SILVA, V. H.; VENÂNCIO, P. E. M. Efeito das aulas de psicomotricidade em crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 7, 2022.

SILVEIRA, R. C. G.; FREITAS, R. C.; Definindo minorias: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo a conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**, v. 3, n. 2, p. 95-116, Jul./Dez. 2017.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. *In* E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **Violência nas escolas e políticas públicas**, Brasília, DF: Unesco, p. 187-205, 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L. ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SONNI, A. L. P.; VALADÃO, A.; SILVA, A. B. Acessibilidade e apoio pedagógico nas aulas de Educação Física: um estudo em escolas estaduais de Dourados - MS. **Horizontes - Revista De Educação**, Itatiba, v. 9, n. 16, p. 1-20, 2020.

SOUZA, B. D.; SALERNO, M. B. A educação especial nos cursos de Educação Física das universidades de Mato Grosso do Sul. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1 n. 7, p. 35-50, 2019.

SOUZA, D. L. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação continuada e atuação

profissional docente na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e política nacional de educação inclusiva. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. v. 5, n. 1, 2019.

TOLOI, G. G. **Formação de professores de Educação Física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2015.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020.

VENDITTI JR., R. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física: Aspectos motivacionais e especificidades de atuação**, Curitiba: Appris, 2018. 195 p.

VIEIRA, L. P.; LIMA, S. R. Formação inicial de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência na educação básica. Relatório de pesquisa. **Programa institucional de apoio à iniciação científica**, Uberlândia, 2011.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS GESTORES E ÀS GESTORAS

1. Nome que gostaria que usássemos na pesquisa, idade, raça/etnia, identidade de gênero, condição de deficiência, religião, ano de formação em Educação Física, instituição pública ou privada.
2. Você estudou em escolas públicas ou particulares?
3. Na sua vida pessoal, você teve ou tem contato com pessoas com deficiência? Em caso afirmativo, como se dá essa relação?
4. Quando você estudava, na escola ou universidade, você tinha colegas com deficiência? Em caso afirmativo, como era sua relação com essas pessoas? Qual sua relação com as pessoas com deficiência? Seu histórico de convivência na escola, família, bairro etc. (Se sim, na escola, eles participavam das aulas de Educação Física?)
5. Para você, o que é inclusão?
6. Durante a sua formação no ensino superior, teve disciplinas específicas sobre inclusão e pessoas com deficiência? Quantas? Quais as temáticas abordadas? Nas outras disciplinas as pessoas com deficiências eram mencionadas?
7. Para você, qual é o objetivo da Educação Física na escola?
8. Você atuou na Educação Física escolar? Se sim, pode falar um pouco sobre sua trajetória e experiências didáticas nas escolas em que já atuou? Atuou com turmas inclusivas?
9. E como foi a trajetória até chegar nesse cargo que atua?
10. O que você leva em consideração para elaborar os cursos de formação? Como é escolhido o tema das formações?
11. Quantas formações são preparadas anualmente? Com quanto tempo de antecedência elas são organizadas?
12. Há contato com os/as professores/as ou com os alunos com deficiências para que eles participem da elaboração das formações? Como acontece esse contato?
13. Como é feita a seleção dos/das palestrantes? Eles são contratados?
14. São consideradas as experiências docentes para elaborar processo de formação continuada aos professores de Educação Física? Por quê?
15. Os cursos de formação são os mesmos para todas as cidades do estado? (Por que

há diferenças? / Por que não há diferenças?)

16. Após as formações os participantes realizam alguma avaliação? (Se sim: Como elas são realizadas? Se não: Como vocês sabem se atingiram o objetivo proposto?)
17. Como vocês avaliam o impacto das formações pensando em professores/as de Educação Física e seus alunos/as com deficiência? (De que forma vocês avaliam? O que vocês colocam neste questionário?)