



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO - PRPPGI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUAN GONÇALVES JUCÁ

**A INCLUSÃO COMO UM ATO POLÍTICO: UM OLHAR AMPLIADO  
E INTERSECCIONAL DA PRÁXIS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**PETROLINA – PE  
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUAN GONÇALVES JUCÁ

**A INCLUSÃO COMO UM ATO POLÍTICO: UM OLHAR AMPLIADO  
E INTERSECCIONAL DA PRÁXIS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus Petrolina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado.

**PETROLINA – PE**  
**2024**

J91i	<p>Jucá, Luan Gonçalves A inclusão como um ato político: um olhar ampliado e interseccional da práxis dos(as) professores(as) de Educação Física no Ensino Médio Integrado / Luan Gonçalves Jucá - Petrolina - PE, 2024. xii, 182 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2024.</p> <p>Orientador (a): Profº. Drº. Daniel Teixeira Maldonado.</p> <p>Inclui referências.</p> <p>1. Educação Física - Institutos Federais. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Física Escolar. 4. Práticas Pedagógicas. I. Título. II. Maldonado, Daniel Teixeira. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.</p> <p>CDD 796.07</p>
------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da UNIVASF  
Bibliotecária: Adriana Santos Magalhães CRB-4/2275

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**LUAN GONÇALVES JUCÁ**

**A INCLUSÃO COMO UM ATO POLÍTICO: UM OLHAR  
AMPLIADO E INTERSECCIONAL DA PRÁXIS DOS(AS)  
PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO**

Dissertação apresentada como requisitoparcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovada em: 22 de Março de 2024.

**Banca Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 DANIEL TEIXEIRA MALDONADO  
Data: 10/04/2024 10:15:28-0300  
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

---

Daniel Teixeira Maldonado, Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas, Instituto Federal de São Paulo – IFSP  
**(Orientador)**

Documento assinado digitalmente  
 MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA  
Data: 10/04/2024 21:56:54-0300  
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

---

Michele Pereira de Souza da Fonseca, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Documento assinado digitalmente  
 CHRISTIANE GARCIA MACEDO  
Data: 10/04/2024 22:53:39-0300  
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

---

Christiane Garcia Macedo, Doutora em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

## RESUMO

Por muitos anos, o ensino da Educação Física esteve pautado sobre os vieses higienistas, militaristas e esportivistas. Todavia, notamos avanços consideráveis com a utilização de teorias críticas de ensino no intuito de descaracterização dos currículos tradicionais, e professores(as) preocupados(as) com o processo de inclusão e participação dos(as) estudantes nas práticas corporais, o que possibilita um maior envolvimento desses indivíduos no seu processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo principal desse estudo foi compreender a prática político-pedagógica de professores(as) de Educação Física do Ensino Médio nos Institutos Federais que sistematizam as suas atividades de ensino em uma perspectiva inclusiva e interseccional. O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo e do tipo descritiva. Os(as) participantes são compostos por 11 professores(as) de Educação Física de Institutos Federais de todas as regiões do país. A produção das informações ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada com os(as) professores(as). O material empírico foi submetido a análise temática. A partir dessa análise os resultados foram divididos em quatro temas: a inclusão como um ato político: resistências na Educação Física escolar nos Institutos Federais; a implementação de políticas inclusivas/excludentes nos Institutos Federais: afirmação ou negação?; Interseccionalidade e justiça curricular: reflexões iniciais de um potente diálogo na busca pela inclusão nas aulas de Educação Física nos Institutos Federais; e marcadores socioculturais, interseccionalidade e Educação Física escolar: premissas de um currículo crítico-libertador. Percebemos que para educar em uma perspectiva inclusiva é necessário se posicionar politicamente. Identificamos a necessidade de assegurar o componente curricular nessa rede de ensino, resistindo aos ataques advindos da implementação da reforma do Ensino Médio em âmbito nacional. Observamos que nos Institutos Federais existem núcleos específicos que auxiliam o trabalho docente com as temáticas de raça, gênero e deficiência. Evidenciamos que esses núcleos promovem justiça curricular dentro desses espaços, colocando em evidência os conhecimentos da população negra, indígena, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência. Notamos um trabalho consistente com práticas corporais que possuem centralidade nas temáticas de raça, gênero, classe social e deficiência. Destacamos indícios de um trabalho interseccional que vem sendo desenvolvido de forma direta e indireta pelos(as) professores(as), considerando que os sujeitos que realizam as práticas corporais possuem marcadores que condicionam sua existência. Assim, ao adotar uma perspectiva crítica e politizada em suas práticas pedagógicas, os(as) educadores(as) aproximam-se dos fundamentos epistemológicos do currículo crítico-libertador da Educação Física escolar, que visa romper com o sistema opressor. Portanto, ao trabalhar com os marcadores socioculturais e suas intersecções é possível sulcar a justiça social e curricular, na utopia de construir uma sociedade livre do colonialismo, patriarcado, machismo, preconceito e racismo.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Educação Inclusiva; Práticas político-Pedagógicas; Inclusão Ampliada; Interseccionalidade; Institutos Federais.

## ABSTRACT

For many years, the teaching of Physical Education was based on hygienist, militarist and sports-oriented approaches. However, we have seen considerable progress with the use of critical teaching theories in order to de-characterize traditional curricula, and teachers concerned with the process of inclusion and participation of students in bodily practices, enabling greater involvement of these individuals in their teaching/learning process. In this sense, the main objective of this study was to understand the political-pedagogical practice of high school Physical Education teachers at Federal Institutes who systematize their teaching activities from an inclusive and intersectional perspective. This is a qualitative, descriptive field study. The study participants consisted of 11 Physical Education teachers from Federal Institutes in all regions of the country. The information was gathered through semi-structured interviews with the teachers. The empirical material was subjected to thematic analysis. Based on this analysis, the results were divided into four themes: Inclusion as a political act: resistance in school physical education at federal institutes; The implementation of inclusive/exclusive policies at federal institutes: affirmation or denial?; Intersectionality and curricular justice: initial reflections on a powerful dialog in the search for inclusion in Physical Education classes at federal institutes; and Socio-cultural markers, intersectionality and school Physical Education: premises for a liberating critical curriculum. We realize that in order to educate from an inclusive perspective, it is necessary to take a political stance. We identified the need to ensure the curricular component in this school network, resisting the attacks coming from the implementation of the High School reform at national level. We have observed that the Federal Institutes have specific centers that help teachers work with race, gender and disability issues. We can see that these centers promote curricular justice within these spaces, highlighting the knowledge of the black, indigenous, women, LGBTQIAPN+ and disabled populations. We noticed consistent work with bodily practices that focus on the themes of race, gender, social class and disability. We highlight evidence of intersectional work being carried out directly and indirectly by teachers, considering that the subjects who carry out bodily practices have markers that condition their existence. Thus, by adopting a critical and politicized perspective in their pedagogical practices, educators come closer to the epistemological foundations of the liberating critical curriculum of school Physical Education, which aims to break with the oppressive system. Therefore, by working with sociocultural markers and their intersections, it is possible to sublimate social and curricular justice, in the utopia of building a society free of colonialism, patriarchy, machismo, prejudice and racism.

**Keywords:** School Physical Education; Inclusive Education; Political-Pedagogical Practices; Expanded Inclusion; Intersectionality; Federal Institutes.

## AGRADECIMENTOS

Esses agradecimentos são minhas últimas palavras ao escrever essa dissertação, uma contradição se observarmos que é algo que aparece no início dessa produção. Antes de iniciar efetivamente essa escrita, me propus a pensar toda a minha trajetória pessoal e acadêmica, buscando identificar aquelas pessoas que me tornaram um melhor sujeito e profissional. Irei fazer alguns agradecimentos a pessoas que foram vitais para que eu pudesse ter forças e conquistar esse sonho.

Começo agradecendo a Deus, por ter me dado forças em todos os momentos de adversidades, por colocar em minha vida pessoas que me deram suporte durante momentos complexos dessa trajetória. Por me auxiliar a tomar as melhores decisões e escolhas no decorrer desse período.

À minha família, minha mãe Maria, meu pai Antonio, minha irmã Letícia e minha vó Terezinha, que me ampararam e deram força para seguir em frente em busca dos meus sonhos, esse sonho que nunca foi só meu, esse sonho é meu e de vocês. Orgulho-me de contar que o filho dos agricultores se tornou mestre em Educação Física, e que isso só foi possível graças ao esforço de vocês. Lembro da época em que diziam que a roça não dava futuro e que somente com a educação eu conseguiria alcançar voos maiores, gratidão, amo vocês. Estendo meus agradecimentos aos demais familiares que torceram por mim, para que tudo isso se tornasse realidade.

À minha namorada, Bia, que a cinco anos foi responsável por mudar minha postura enquanto estudante de graduação, passei a sonhar que eu poderia ser mais, e comecei a trilhar um caminho acadêmico que me proporcionou escrever esses agradecimentos. Esteve comigo desde a elaboração do projeto até a defesa do mestrado, sem o seu apoio isso não seria possível, amo-te.

Aos meus amigos e amigas, Thiago, Elionaldo, Neto, Luaneudo, Gutiery, Rennan, Manel, Erisvaldo, Felipe, Natan, Renê, Hilário, Iully, Márcio, Ícaro, Igor, Iago, Lucas, Merson, Pedro Lins, Michael, Kawan, Pedro Lucas, Weberson, Nathalia, Letícia e Amanda. Aos meus padrinhos Eliano e Elisângela por sempre me incentivar a seguir os estudos, e também aos meus compadres, Inácio e Deliana, que sempre foram exemplos de pessoas e profissionais que desejei seguir. Agradeço ao Encontro de Jovens com Cristo (EJC) por me propiciar momentos incríveis juntos aos grupos de jovens Unidos pela Fé em Cristo e Filhos da Luz. Todos vocês foram e são muito importantes para que eu chegasse até aqui.

Não poderia de deixar de agradecer a todos os professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento que me guiaram pelo caminho educacional desde a Educação Básica ao Ensino Superior, deixo agradecimentos especiais para alguns deles como Léo, Erlândio, Weverton, Edivânia (*in memoriam*), Eliete, Paulinho, Claudimar, Rodrigo, Edilene, Rosângela, Carla, Christiane e Daniel.

Não poderia deixar de externar meus agradecimentos aos amigos e colegas que trilharam junto comigo esse caminho do mestrado, refiro-me à André, Luciana, Tadeu, Tamara, Brisa, George, Fabiana, Angélica, Nenê, Conceição, Félix, Rebeca, Lanny, Lourenço e Jandis. Destaco em especial, Luciana e André, por todas as trocas acadêmicas, encontro pessoais e incentivos durante esses dois anos, levo nossa amizade para a vida. À Theo, Maicon e Lanny pelo convívio, amparo e companheirismo durante quase dois anos juntos no AP 108.

À professora Chris por todo seu acolhimento comigo e as demais pessoas que chegavam com condições socioeconômicas complexas para realização do mestrado. Sem sombra de dúvidas, a pessoa mais humanizada que tive contato em minha trajetória de vida, obrigado por tudo. Destaco aqui também a Sueli, que sempre foi muito solicita para realizar qualquer demanda que necessitássemos do programa.

À minha banca composta pela professora Michele Fonseca e Christiane Macedo. Lembro-me da primeira vez que ouvi a professora Michele realizando uma fala em um determinado evento, percebi o quanto a sua forma de entender a inclusão seria fundamental para que eu pudesse conduzir esse estudo. Agradeço aos professores e professoras participantes da pesquisa por suas contribuições, que possamos caminhar juntos em busca de um olhar ampliado da inclusão.

Por fim, Daniel Teixeira Maldonado, amigo, professor e orientador. Saliento que o que for mencionado aqui será pouco para demonstrar a admiração que tenho por você. Agradeço por todo o cuidado humanizado comigo e com esse estudo, por ampliar as possibilidades de entender o que significa a inclusão, por acreditar nas minhas potencialidades, e por me ensinar, principalmente, que a pós-graduação não é um lugar de sofrimento, mas de aprendizado para a vida, seja acadêmica ou pessoal.

Hoje, Daniel, você é a minha referência na Educação Física escolar, e também na luta contra toda e qualquer forma de opressão que atinge as pessoas mais necessitadas. Você é referência política, e se hoje tenho um olhar mais politizado em todos os espaços, foi pelo encontro que a vida nos proporcionou. Obrigado por tudo, companheiro, estaremos sempre na luta.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagen 01:</b> Minha família .....	15
<b>Imagen 02:</b> Casa da minha família no sítio Lagedo .....	17
<b>Imagen 03:</b> Escola de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Primo Bezerra - Lagedo .....	17
<b>Imagen 04:</b> Escola de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima - Lagoinha .....	17
<b>Imagen 05:</b> Escola de Ensino Infantil e Fundamental Maria Martins Viana - Lagoa de Dentro .....	18
<b>Imagen 06:</b> Escola de Ensino Médio Lídia Bezerra .....	18
<b>Imagen 07:</b> Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira - Iguatu.....	21
<b>Imagen 08:</b> Grupo de jovens do EJC em que coordeno .....	22
<b>Imagen 09:</b> Aula de Futebol de Mesa com os(as) estudantes.....	24
<b>Imagen 10:</b> Realização de aula no estágio docente do ensino superior .....	25
<b>Imagen 11:</b> Mesa redonda com os(as) estudantes sobre educação antirracista.....	26
<b>Imagen 12:</b> Foto retirada com a turma no último dia de aula no mestrado .....	26

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 01:</b> Sistematização das buscas .....	48
---------------------------------------------------	----

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01:</b> Temas e subtemas identificados após a análise.....	49
<b>Quadro 02:</b> Temas discutidos sobre currículo e inclusão na Educação Física escolar ..	51
<b>Quadro 03:</b> Temas relacionados as intervenções didático-metodológicas para inclusão dos(as) estudantes .....	58
<b>Quadro 04:</b> Temas discutidos sobre a formação continuada dos(as) professores(as)....	66

## LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAE</b>	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFETS</b>	Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>EJC</b>	Encontro de Jovens com Cristo
<b>IFCE</b>	Instituto Federal do Ceará
<b>IFMG</b>	Instituto Federal de Minas Gerais
<b>IFMS</b>	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
<b>IFMT</b>	Instituto Federal do Mato Grosso
<b>IFRO</b>	Instituto Federal de Rondônia
<b>IFSP</b>	Instituto Federal de São Paulo
<b>IFSUL</b>	Instituto Federal Sul-rio-grandense
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LGBTQIAPN+</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários, + outras identidades.
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidade Específicas
<b>NEABI</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas
<b>NUGED</b>	Núcleo de Gênero e Diversidade
<b>NUGS</b>	Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PEI</b>	Plano de Ensino Individualizado
<b>PNEIPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
<b>PNLD</b>	Plano Nacional do Livro Didática
<b>PPC</b>	Projeto Político de Curso
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

<b>SEEME</b>	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
<b>SET</b>	Secretaria de Educação Tecnológica
<b>TECNEP</b>	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidade Educacionais Específicas
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UNEDS</b>	Unidades de Ensino Descentralizadas
<b>UNIVASF</b>	Universidade Federal do Vale do São Francisco
<b>URCA</b>	Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>CONHEÇAM MINHA HISTÓRIA.....</b>	<b>15</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>28</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>37</b>
<b>3. AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS: PROCESSO HISTÓRICO E A RELAÇÃO DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Marcos que regulamentam uma perspectiva inclusiva na escola: por uma nova função social da Educação Física escolar .....</b>	<b>41</b>
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA: COMO O DEBATE SOBRE INCLUSÃO É REALIZADO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Currículos da Educação Física e o processo de inclusão/exclusão dos(as) estudantes com deficiência.....</b>	<b>50</b>
4.1.1 Cenário Educacional .....	51
4.1.2 Evidências Curriculares Tradicionais .....	54
4.1.3 Evidências Curriculares Críticas .....	56
<b>4.2 Intervenções didático-metodológicas para inclusão dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.....</b>	<b>58</b>
4.2.1 Experiências didático-pedagógicas para inclusão de educandos e educandas nas aulas de Educação Física .....	59
4.2.2 Diversificação das práticas corporais e de estratégias inovadoras no ensino da Educação Física .....	61
4.2.3 Ensino colaborativo e trabalho interdisciplinar .....	64
<b>4.3 Formação continuada de professores e professoras de Educação Física na perspectiva inclusiva .....</b>	<b>65</b>
<b>5. DECISÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS .....</b>	<b>69</b>
<b>5.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2 Lócus da pesquisa .....</b>	<b>69</b>
<b>5.3 Participantes do estudo .....</b>	<b>71</b>
<b>5.4 Critérios de inclusão e exclusão.....</b>	<b>71</b>
<b>5.5 Instrumentos para produção das informações .....</b>	<b>71</b>
5.5.1 Entrevistas Semiestruturadas.....	72
5.6 Técnica de análise das informações .....	73
5.7 Garantias éticas aos participantes .....	73
5.8 Divulgação dos resultados.....	74
<b>5.9 Riscos .....</b>	<b>74</b>

<b>5. 10 Benefícios.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1 A inclusão como um ato político: resistências na Educação Física escolar nos Institutos Federais .....</b>	<b>76</b>
6.1.1 Impactos da reforma do Ensino Médio nas aulas de Educação Física nos Institutos Federais.....	77
6.1.2 Por uma escola inclusiva e democrática: resistências ao modelo técnico esportivo de ensino .....	84
6.1.3 Educação Física inclusiva e o embate com os(as) gestores(as) dos Institutos Federais pela constituição de uma nova função social do componente curricular e melhores condições de trabalho .....	89
<b>6.2 A implementação de políticas inclusivas/excludentes nos Institutos Federais: afirmação ou negação?.....</b>	<b>94</b>
6.2.1 Percepção dos professores e professoras de Educação Física sobre as políticas afirmativas nos Institutos Federais .....	96
6.2.2 Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Napne e a Educação Física escolar nos Institutos Federais .....	101
6.2.3 Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Neabi e a Educação Física escolar nos Institutos Federais .....	106
6.2.4 Políticas afirmativas e justiça social: incipiente de Núcleos de diversidade, gênero e sexualidade nos Institutos Federais .....	112
<b>6.3 Interseccionalidade e justiça curricular: reflexões iniciais de um potente diálogo na busca pela inclusão nas aulas de Educação Física nos Institutos Federais .....</b>	<b>114</b>
6.3.1 Compreendendo as realidades opressoras a partir da Educação Física escolar: a interseccionalidade como práxis crítica.....	117
6.3.2 Intersecções de gênero, raça, classe social e deficiência na práxis dos(as) professores(as) de Educação Física nos Institutos Federais .....	121
<b>6.4 Marcadores socioculturais, interseccionalidade e Educação Física escolar: premissas de um currículo crítico-libertador no Ensino Médio integrado dos Institutos Federais .....</b>	<b>127</b>
6.4.1 Práticas político-pedagógicas da Educação Física com centralidade na raça .....	130
6.4.2 Debates sobre gênero e sexualidade presentes nas aulas de Educação Física escolar .....	137
6.4.3 Discutindo classe social a partir das aulas de Educação Física escolar .....	141
6.4.4 A deficiência em evidência nas práticas político-pedagógica dos professores e professoras .....	145
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>183</b>

## CONHEÇAM MINHA HISTÓRIA...

Inicio minha escrita fazendo um convite, peço que tirem um pouco do seu tempo para conhecer a história de um professor chamado Luan Gonçalves Jucá. História essa que será contada por meio da escrita e de fotografias que representam ou representaram momentos inesquecíveis em minha vida. Agradeço a Deus, família e amigos por cada situação vivida até o presente momento.

Sou filho do agricultor Antônio Jucá Correia e da agricultora Maria Gonçalves Neta Jucá, irmão da Letícia, neto da dona Terezinha e namorado da Bia. Meus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto, minha irmã encontra-se em processo de formação para se tornar professora de Língua Portuguesa e minha namorada é psicóloga.

**Figura 01 – Minha família**



Fonte: própria do autor.

Apesar de meus pais não conseguirem concluir o Ensino Fundamental por diversos empecilhos de acesso à educação, jamais deixaram de nos colocar nesse caminho, por não quererem que seus filhos passassem pelas mesmas situações. Deixarei alguns relatos que ouvi ao longo da minha vida sobre as vivências que tiveram com a educação.

Meu pai nasceu em 1955, relatou que fez até a terceira série e que passava o dia inteiro trabalhando e quando chegava à noite estudava a luz do lampião, não tinha como ir para a cidade para estudar. Mencionou que os(as) professores(as) vinham de outra cidade e faltavam muito. Ressaltou que nas tarefas os(as) educandos(as) tinham que decorar as páginas para falar no dia seguinte para a professora.

Minha mãe nasceu em 1965, fez até a quinta série com muito esforço, coragem e determinação. A distância de sua casa para onde estudava era de 30 km e o translado sempre era de cavalo, tendo que passar a semana nesse local. Ela relatou que a escola em que estudava só tinha até a quinta série, após concluir esse período teve que retornar para casa. Aos 17 anos conseguiu uma vaga na prefeitura de Saboeiro e foi professora durante sete anos.

A minha história perpassa pelas vivências dos meus pais, por isso deixei alguns relatos das pessoas mais importantes da minha vida. Eu, Luan Jucá, como fiquei conhecido ao longo do tempo, tenho 25 anos, durante o período dessa escrita, e morei por 17 anos em um sítio chamado Lagedo, localizado na cidade de Saboeiro no estado do Ceará. Sou apaixonado pela cultura do meu estado e de todo o Nordeste.

Nossa residência sempre foi muito frequentada, tendo em vista que muitas pessoas todas as noites vinham assistir novela, os sítios próximos não tinham energia elétrica. Eu enquanto criança adorava isso, pois era o momento de encontrar os amigos e brincar muito todos os dias. Brincávamos de pega-pega, esconde-esconde, rouba bandeira, bila (bolinha de gude), futebol travinha e muitas outras práticas corporais.

**Figura 2** – Casa da minha família no sítio Lagedo



Fonte: própria do autor.

Apesar dessa foto não registrar esse passado tão distante, mas marca o local em que aprendi a ser um melhor ser humano. Como é possível observar em nossa casa

também se tinha um bar chamado “Recanto do Sossego”, acho que foi por isso que gostava tanto de matemática. Ao longo do meu Ensino Fundamental estudei em três escolas, uma no sítio em que eu morava e outras nos sítios próximos, Lagoinha e Lagoa de Dentro, oportunizando a criação de novos vínculos de amizade e a aproximação com professores(as) que jamais serão esquecidos(as).

**Figura 3** – Escola de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Primo Bezerra - Lagedo



Fonte: dados do autor

**Figura 4** – Escola de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora de Fátima – Lagoinha



Fonte: dados do autor

**Figura 5** – Escola de Ensino Infantil e Fundamental Maria Martins Viana - Lagoa de Dentro



Fonte: dados do autor

Minha relação com a Educação Física na escola do Lagedo, que frequentei até a quinta série, não me oportunizou o contato com nenhum tema relacionado a esse componente curricular. Quanto a segunda escola localizada no sítio Lagoinha, que realizei a 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> series, recordo-me de um ensino muito superficial e a única prática corporal vivenciada foi o voleibol, ministrada por um professor de matemática. Por fim, a Educação Física na escola da Lagoa de Dentro, no qual concluí o Ensino Fundamental, executava o formato tradicional de organização da disciplina, uma aula “teórica” e outra “prática”, ministradas por uma professora de Língua Portuguesa, a aula “teórica” realizada em horário regular e a “prática” em contra turno, que dificultava minha ida para os momentos “práticos”, tendo em vista que morava a 12 km da escola e o transporte não tinha capacidade para levar os(as) estudantes de outro turno.

Dessa forma, para que eu pudesse participar dessas aulas eu teria que dormir na casa do meu amigo chamado Renê, tendo em vista que as atividades de ensino eram realizadas no campo de terra as 7:00. A prática corporal vivenciada era sempre o futebol e havia apenas a participação de educandos do gênero masculino. Sempre após a “aula” de Educação Física todos os estudantes se deslocavam para um açude naquela comunidade para tomar banho.

É importante destacar que todos os dias meu pai nos levava, eu e minha irmã, para pegar o transporte que ficava a uma distância de 4 km. Durante esse período comecei a praticar o futebol com mais frequência, todas as terças e quintas quando voltávamos da escola tinha os “rachas”, como chamamos os jogos de futebol no Ceará. Foi assim que

iniciei a minha curta trajetória enquanto jogador de futebol, participando de torneios e campeonatos amadores em minha cidade.

Gostaria de deixar registrado dois momentos que marcaram minha trajetória durante essa etapa de ensino. O primeiro deles foi a participação em um projeto realizado na escola da Lagoinha, no qual foram divididas equipes com estudantes de diferentes séries para o cumprimento de algumas provas, sendo elas, maior quantidade de livros coletados, bolo maior e mais saboroso, mascote, apresentação artística, melhor horta, dentre outras. Esse evento mobilizou toda a escola durante dois meses e a culminância acolheu todos(as) os(as) familiares e comunidade, sendo que a minha equipe saiu vitoriosa. Acho que o trabalho coletivo e a oportunidade de ser protagonista de muitas ações marcou esse momento.

A segunda situação experienciada na escola da Lagoa de Dentro, foi um interclasse que participei quando estava no nono ano. Pela primeira vez tive essa experiência de participar dessa competição escolar e apesar de não termos a melhor equipe, levamos o jogo para os pênaltis, não conseguimos sair vitoriosos, perdi minha cobrança, mas fiquei muito feliz pela oportunidade de estar com meus amigos.

Segundo minha trajetória escolar, ingressei no Ensino Médio na escola Lídia Bezerra na sede da cidade de Saboeiro. Dessa vez a distância tinha aumentado, agora eram 18 km, mas pelo menos o transporte passava na porta da minha casa. Destaco que durante toda a educação básica meu transporte escolar foi um carro chamado de D20, não havia a oferta de ônibus. Nesse momento voltei a reencontrar e andar no mesmo veículo dos amigos que fiz na escola da Lagoinha, Neto, Felipe, Diógenes e Thiago.

**Figura 6** – Escola de Ensino Médio Lídia Bezerra



Fonte: Google Maps

Lembro, como se fosse hoje, a ansiedade de entrar pela primeira vez nessa escola, pois havia chegado a hora de enfrentar o tão esperado Ensino Médio. Adentro em uma turma em que somente eu e três amigas(os) éramos da zona rural. Percebo, hoje, que sofremos um certo preconceito por conta dessa questão. Mas logo depois tudo se organizou, construí novas amizades.

Foi nessa época em que tive o contato com uma Educação Física mais estruturada e finalmente ministrada por um professor com formação voltada para esse componente curricular. Sempre haviam discussões e brincadeiras entre estudantes e docente sobre as divergências entre os diferentes times de futebol. Por um grande período achei fantástica a forma que o professor ministrava suas aulas. Raramente chegava com algum material impresso em mãos, mas sempre com três pincéis de cores diferentes.

Ele conseguia copiar o quadro inteiro sem precisar estar com nenhum material, achava isso o máximo, por muito tempo foi minha inspiração enquanto profissional da área. Hoje, ao passar e estar passando por um processo de formação continuada, consigo refletir que aquela organização didática se tratava de um método tradicional em que perdíamos muito tempo copiando e pouco tempo refletindo e problematizando os conhecimentos das práticas corporais.

Ao término do terceiro ano chega o momento de prestar o vestibular para tentar ingressar no ensino superior, algo ainda não muito comum para nossa família e pessoas que moravam na região. Assim, tentei o vestibular para Educação Física em uma cidade chamada Iguatu que ficava a 80 km de Saboeiro. A escolha do curso se deu por eliminação, as opções do vestibular eram Direito, Enfermagem e Economia, como não tinha interesse por essas áreas fiz para Educação Física.

Desde cedo entendi que a única possibilidade de cursar o ensino superior seria nessa cidade, tendo em vista que poderia morar com minha avó. No ano de 2016, um semestre antes de terminar o terceiro ano, fui aprovado no vestibular, mas não consegui ingressar o curso, pois não havia concluído o Ensino Médio. Ao final desse mesmo ano tentei novamente e fui aprovado, dessa vez sem problemas para efetivar a matrícula.

Foi uma alegria contagiatante da minha família. Lembro que minha mãe ligou para todos(as) os(as) familiares e falou que passei no vestibular para Educação Física em uma Universidade Pública. Apesar de não termos muitas noções sobre a minha futura formação, fui o primeiro filho da família a alcançar esse feito. Valorizo todos os(as)

professores(as) que construíram essa ponte para eu alcançar esse sonho, que se dedicavam incessantemente na busca por uma formação humanizada.

Assim, no dia 04 de abril de 2016, ingresso como estudante regular no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Regional do Cariri (URCA), campus Iguatu. Lembro do primeiro dia em que todos(as) estavam esperando na porta da sala de aula, muitos já se conheciam, pois haviam entrado em contato uns com os outros pelas redes sociais.

**Figura 7 – Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira - Iguatu**



Fonte: site do campus

Ao iniciar esse ciclo percebo que vários(as) educandos(as) também vinham de regiões circunvizinhas, mas somente eu e outro ingressante éramos da zona rural. Quando me apresento relaciono a minha escolha pela Educação Física por ser uma pessoa que gosta de esportes, sendo que na verdade essa escolha foi por fatores geográficos e de condições financeiras não poder ir para outros polos universitários.

A princípio tive algumas dificuldades de adaptação a nova organização do ensino em que eu passava efetivamente a ser agente ativo no meu processo educativo, principalmente pela imaturidade advinda da idade e de algumas raízes ainda carregadas da minha formação da Educação Básica. Mas logo construí algumas amizades e esse caminho se tornou mais sereno. Ressalto, principalmente, um grupo de amigos que nomeamos como “Os Humildes” que até hoje fazem parte da minha vida, tendo maior vínculo com Thiago, Luaneudo, Gutierrez, Manel e Rennan.

Gostaria de enfatizar que nunca fui o melhor e nem o mais eficiente estudante da turma, mas talvez um dos que mais persistiram nessa caminhada. Até o 5º semestre da graduação ainda não havia participado de eventos, apresentado trabalho e nem envolvido com grupos de estudos, atividades de pesquisa e eventos de extensão. Ainda não tinha

descoberto o meu caminho na área. Todavia, aconteceram três fatos importantes que me fizeram mudar radicalmente o perfil de graduando.

Foi nessa época que conheci minha namorada, que nesse tempo também estava na graduação, mas fazia o contrário do que eu, aproveitando ao máximo o seu tempo em tudo que podia da Universidade, me influenciando direta e indiretamente. O segundo ponto foi o início da realização dos estágios curriculares em todas as etapas da Educação Básica, momento que me descobri enquanto professor, principalmente ao realizar o último estágio em uma instituição que acolhia educandos(as) com deficiência.

O terceiro fator de mudança foi ter entrado para o EJC em 2018, no qual as pessoas desse movimento me acolheram com muito carinho e que dois anos depois me oportunizaram com a função de coordenar um grupo de jovens. Sob essa conjuntura, tive um amadurecimento espiritual e acadêmico muito forte. Conseguir aprender muito a partir dos diálogos com os(as) jovens, o que fortaleceu a assertividade da minha escolha pela docência.

**Figura 8** – Grupo de jovens do EJC em que coordeno



Fonte: dados do autor.

Em consonância entre estágios e termino da graduação, resolvi pesquisar sobre a não participação dos(as) estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física, talvez fosse o indício de uma linha de pesquisa que iria surgir posteriormente. Como já mencionei nesse relato, uma das experiências marcantes da graduação foi o “Estágio Especial”, como chamavam na Universidade. Ministrei aulas para estudantes com diferentes deficiências e passei a observar com mais atenção esse público e pensar em uma possível atuação nessa área.

Ao concluir a graduação em março de 2020, comecei uma rotina de estudos para concursos e realizando cursos relacionadas a educação inclusiva. Ainda no final desse ano realizei uma seleção para vaga de professor de Educação Física de um projeto chamado “Esporte Eficiente: possibilidades de Inclusão”, que seria implantado na Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE) de Iguatu.

A seleção foi composta por análise de currículo e entrevista em grupo com todos os(as) participantes. Conseguí ser aprovado na primeira colocação entre 40 candidatos(as) inscritos(as), fiquei muito feliz pela possibilidade de pôr em prática o que vinha estudando e pela primeira vez poder atuar enquanto professor de Educação Física.

No mês de janeiro de 2021, entre reduções e aumentos dos números de casos da Covid 19, iniciamos os trabalhos ministrando oficinas esportivas de recreação, atletismo, futsal, futebol, vôlei, badminton, basquete e natação. Havia também aulas de capoeira e judô com professores(as) das respectivas modalidades. Nos meses iniciais planejamos atividades que não necessitassem do contato físico entre os(as) estudantes e com o declínio dos casos fomos inserindo novas estratégias de ensino, sempre buscando incluir todos(as) os(as) educandos(as) nas atividades.

Efetivamente foi o momento de vivenciar todos os desafios da docência para um educador recém graduado, mas sem dúvida a maior e mais gratificante experiência que um(a) professor(a) pode alcançar, rendendo laços muito fortes de amizade com os(as) educandos(as), possibilitando uma evolução exponencial enquanto ser humano.

**Figura 9 – Aula de Futebol de Mesa com as(as) estudantes**



Fonte: dados do autor.

Muitas inquietações surgiram no decorrer desse período, o que culminou com a elaboração de um projeto de pesquisa relacionada a temática da inclusão. Finalizando o projeto na Instituição recebi a notícia sobre a minha aprovação no Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) na cidade de Petrolina em Pernambuco.

Quem diria que o filho dos(as) agricultores(as) do interior de uma cidade pequena chamada Saboeiro chegaria em um mestrado em uma Universidade federal. Não poderia novamente deixar de agradecer a Deus por ter me guiado, minha família e amigos pelo apoio e as políticas públicas que foram efetivadas durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, investimentos na educação brasileira que possibilitaram o acesso ao Ensino Superior e formação continuada para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora pertencentes a zona rural.

**Figura 10** – Realização de Estágio docente no ensino superior



Fonte: dados do autor.

Caminhando para as palavras finais da minha trajetória apresento a foto acima que representa a oportunidade de um sonho inicialmente realizado de lecionar em uma Universidade federal. Dessa vez foi como estagiário da disciplina de Fundamentos da Educação, mas no futuro pretendo voltar como professor efetivo. Contudo, antes mesmo de concluir o mestrado fui convidado para ser docente voluntário da Universidade ministrando a disciplina de “Tópicos em Educação Especial e Inclusiva”.

Destaco que essa foi uma oportunidade singular em que pude efetivar uma prática político-pedagógica sobre a temática em que pesquisei e defendo com veemência. Desenvolvi uma disciplina com a ajuda dos(as) discentes que abordou a inclusão numa perspectiva social, visando ampliar o entendimento dos(as) estudantes sobre como a inclusão se intersecciona com os marcadores socioculturais da deficiência, raça, gênero e classe social que permeiam a Educação e a Educação Física escolar.

Nesse período entre a conclusão do mestrado e à docência na UNIVASF, assumi o concurso público para a vaga de professor de Educação Física da Rede Estadual de Pernambuco. Assim, realizei o sonho de alcançar o sonhado concurso público em uma etapa de ensino ao qual desejava. Até o momento, com seis meses de atuação, percebo o quanto a construção da presente pesquisa me auxiliou a compreender o cenário educacional e agir como um agente político nesse espaço, lutando pela manutenção do componente curricular e contra toda forma de opressão que coloque a margem algum(a) educando(a).

**Figura 11** – Mesa redonda com os(as) estudantes sobre educação antirracista



Fonte: dados do autor.

Antes de concluir e passar para a leitura da pesquisa, não poderia deixar de apresentar a turma que caminhou comigo desde o início do processo, em especial Luciana e André, a professora Chris e o professor e orientador Daniel, sem dúvidas, os(as) melhores educadores(as) e seres humanos que tive contato. Assim, jamais esquecerei de tudo que vivemos juntos na UNIVASF e fora dela nos encontros da vida. Inclusão representa acolhimento, e sempre junto com vocês fui muito acolhido.

**Figura 12** – Foto retirada com a turma no último dia de aula no mestrado



Fonte: dados do autor.

Agora, convido a todos e todas que façam a leitura desse texto de forma crítica e nos ajudem a pensar e a construir uma Educação Física inclusiva mais ampliada que se preocupe e tenha um olhar acolhedor para o outro, valorize as diferenças e equipare as oportunidades de participação de todos os indivíduos, buscando uma sociedade mais justa e humanizada.

## 1. INTRODUÇÃO

Por muitos anos, o ensino da Educação Física esteve pautado sobre os vieses higienistas, militaristas e esportivistas. Sendo que, cada um desses períodos culminou com a estruturação de diferentes ideologias, bem como, a implementação de diversificadas identidades profissionais nos(as) professores(as).

Durante o período higienista implementado com maior ênfase até o ano de 1930, o(a) professor(a) de Educação Física esteve na função de disciplinador(a) de corpos, assumindo a identidade de um(a) agente de saúde, implementando a ideia de assepsia social em que todos os problemas de saúde pública seriam resolvidos por meio da prática do exercício físico. Entre os anos de 1930 a 1945, surge a Educação Física militarista em que o(a) docente assume a identidade profissional de um(a) instrutor(a), disciplinando e preparando os(as) jovens para servir a pátria nos combates (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991; VIEIRA, 2020).

Entre os anos de 1945 a 1964, surge o movimento escolanovista e a Educação Física assume um caráter pedagogicista, aproximando esse componente curricular de funções educativas sociais, em que dissociasse da sua função de promover unicamente saúde e disciplinar a juventude, passando a considerar as culturas dos(as) educandos(as), com a intencionalidade de proporcionar uma formação integral a partir desse currículo (NUNES; RÚBIO, 2008).

Durante esse período, os(as) professores(as) passam por processos de reformulação em suas práticas pedagógicas. Todavia, além dessa função, a escola incumbiu ao(a) docente a responsabilidade de organizar datas festivas e comemorativas, estabelecendo a esse(a) educador(a) a identidade de um(a) recreador(a). Com a implementação da ditadura militar em abril de 1964, os avanços adquiridos durante esse período foram exauridos com a implantação de um componente curricular centrado no ensino dos esportes.

Isso posto, entre os anos de 1965 a 1980, estruturou-se o período esportivista na Educação Física. Momento esse marcado pela seletividade dos conteúdos e a inserção de professores(as) no mercado de trabalho que possuíam experiências técnicas voltadas para o ensino dos esportes, dando-lhes a identidade de treinador(a). Utilizavam-se de metodologias que selecionavam os(as) educandos(as) mais aptos(as) para representar a escola em competições esportivas, enquanto os(as) menos habilidosos(as), na maioria dos casos, tinham sua participação inviabilizada (SILVA, 2011).

A construção de identidades profissionais nos(as) professores(as) estão relacionadas com um modelo de sociedade determinado pelos interesses dos grupos dominantes, pois as elites determinam identidades culturais necessárias para manter o controle e hegemonia desejáveis aos interesses do estado, criando padrões de comportamento a serem seguidos pela população. Nesse cenário, aqueles(as) que pensassem e agissem de forma diferente, eram considerados(as) inadequados(as), ineficientes, desordeiros(as) ou responsáveis pelo atraso do desenvolvimento da nação (NUNES; RÚBIO, 2008).

A partir da década de 1980, instaura-se sobre este componente curricular uma crise de identidade, advinda da desvinculação dos vieses higienistas, militaristas, tecnicistas e esportistas que permeavam o ensino dessa área de conhecimento (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). A organização da Educação Física escolar passa a ser estruturada a partir de diferentes currículos de ensino, idealizada sob a ótica de objetos de conhecimentos defendidos por diferentes autores e autoras.

Nesse contexto, esses(as) docentes propunham que o objetivo desse componente curricular seria a utilização do movimento corporal como principal meio e fim (TANI *et al.*, 1988), defendiam a construção da aprendizagem e a importância do caráter construtivo do jogo como estímulo no desenvolvimento cognitivo da criança (FREIRE, 1991) e, segundo Guedes e Guedes (1995), a Educação Física deveria priorizar a estimulação e criação de hábitos saudáveis por meio da prática constante de exercícios físicos.

Apesar de quebrar a lógica dominante que perpetuava no ensino da Educação Física, essas perspectivas curriculares tinham como objetivos promover o bem estar físico e mental a partir da realização do movimento corporal, utilizando-se do esporte e do jogo para execução de exercícios físicos padronizados, existindo uma valorização exacerbada dos movimentos durante as atividades, ocasionando ainda a seletividade e restrição na participação de todos(as) os(as) estudantes durante as aulas.

Todavia, um coletivo de autores apresenta a ideia de que as ações de ensino da Educação Física deveriam compreender a cultura corporal mediante os fenômenos históricos, culturais e sociais (SOARES *et al.*, 1992). Já Kunz (1994) apontava que a função desse componente curricular seria promover a emancipação dos(as) estudantes por meio de ações comunicativas nas práticas corporais. Daolio (2004) argumentava que a Educação Física precisaria considerar que os corpos se expressam de forma heterogenia,

tendo em vista o contexto cultural em que os(as) estudantes estão inseridos e as práticas corporais que vivenciam.

Neira (2018) enfatizou que a Educação Física na escola deveria promover reflexões sobre as relações de poder entre os grupos sociais nas práticas corporais, promovendo debates acerca dos discursos preconceituosos sobre as manifestações da cultura corporal, bem como os motivos da restrição de acesso de algumas danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras por alguns grupos sociais. Por fim, um conjunto de autores e autoras defendem um currículo crítico-libertador que estruture os projetos educativos em uma perspectiva crítica e politizada, problematizando as relações de opressão que existem nos marcadores socioculturais que atravessam as práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar (BOSSLE, 2021; 2023; NOGUEIRA; 2021; NOGUEIRA; MALDONADO; FREIRE, 2023; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022).

Com base nas teorias curriculares supracitadas, compreendemos que alguns desses currículos da Educação Física aproximam-se da sua função enquanto componente curricular que faz parte da área das linguagens. Entendemos que a prática político-pedagógica<sup>1</sup> de professores e professoras inspirada nessas perspectivas visa conscientizar os(as) estudantes sobre uma sociedade democrática e a legitimação de um componente que utilize seus conteúdos para a formação de indivíduos com pensamento crítico relacionado com as práticas corporais, apresentando a importância dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e desvelando as desigualdades e opressões sociais de classe, gênero, raça, deficiência e religião, com objetivo de construir uma realidade mais justa, inclusiva, equitativa e plural (MALDONADO; FARIA; NOGUEIRA, 2021).

Corroboramos que os currículos com perspectivas mais politizadas possuem uma maior preocupação com o processo de inclusão e participação dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994; DAOLIO, 2004; NEIRA, 2018; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022).

Nessa perspectiva, dialogamos com Silva (2011), quando o autor afirma que a aula de Educação Física é um espaço de diversidade em que por meio das práticas corporais os(as) estudantes interagem, dialogam, socializam e refletem sobre suas ações e relações. Agra e Costa (2021) ressaltam que a autodeterminação do(a) professor(a), ao se contrapor

---

<sup>1</sup> Considera-se como prática político-pedagógica todas as ações que visam promover um conhecimento que tensione as relações de poder existentes na sociedade, visando produzir identidades críticas nos(as) estudantes que os conscientizem na busca pela transformação social da realidade em que estão inseridos.

aos padrões de ensino tradicionais estabelecidos pela cultura de dominação, que tem como enfoque a competitividade, é essencial no combate à violência e não aceitação dos(as) estudantes, possibilitando, dessa forma, um processo de sensibilidade e emancipação, conduzindo os(as) educandos(as) a autonomia, pensamento crítico e a valorização de experiências socioculturais.

Nos últimos anos, pesquisas têm mostrado propostas de ensino e projetos educativos que visam resistir aos currículos padronizados e tradicionais de algumas instituições de ensino brasileiras, transgredindo o ensino técnico e biologizante da área a partir de práticas político-pedagógicas nas aulas desse componente curricular (MALDONADO; NEIRA, 2022).

Notamos avanços consideráveis com a utilização de ações inovadoras no intuito da descaracterização dos currículos tradicionais, apresentando professores(as) preocupados(as) com o processo de inclusão e participação dos(as) estudantes nas práticas corporais, possibilitando um maior envolvimento desses indivíduos no seu processo de ensino/aprendizagem (MALDONADO; SILVA, 2020; NOGUEIRA; FARIAS; MALDONADO, 2020; FARIAS; NOGUEIRA; MALDONADO, 2020).

Entretanto, percebermos que essas ações didáticas inovadoras, em muitos contextos educacionais, ainda estão direcionadas ao processo de inserção dos(das) estudantes nas atividades e não com o desenvolvimento de reflexões e diálogos que devem acontecer por meio dessa interação. Assim, acreditamos que as teorias críticas e pós-críticas se caracterizam como possibilidades de discussões, diálogos e análises durante as aulas que minimizem as desigualdades sociais, de gênero, inclusão, raça e demais marcadores sociais (MALDONADO, 2020).

Amparados nos pressupostos teóricos críticos, entendemos que a educação inclusiva precisa ser pensada de forma ampliada, compreendendo as diferentes condições de existência dos(as) estudantes a partir da sua cor, origem, sexo, gênero, religião, condição financeira, capacidade intelectual, deficiência ou classe social (SANTOS, 2019). Todavia, isso não significa que todos e todas são iguais. A questão principal nessa problemática está relacionada com valorizar as diferenças e buscar a igualdade de oportunidades.

Dessa forma, nos amparando nas teorias críticas e mais especificamente no currículo crítico-libertador da Educação Física para pensar em um processo de inclusão mais politizado (BOSSLE, 2021; 2023; NOGUEIRA; 2021; NOGUEIRA; MALDONADO; FREIRE, 2023; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022), defendemos

que as exclusões e opressões do espaço escolar ocorrem não somente por meio da deficiência (FONSECA, 2023; YAMAMOTO; JUCÁ; MALDONADO, 2024), mas também a partir de diferentes marcadores socioculturais que envolvem a raça, o gênero, a classe, a sexualidade, etnia, religiosidade e a deficiência (SANTOS, FONSECA; RAMOS, 2009; FONSECA; BRITO, 2022).

Isso posto, faremos a análise sobre o processo de inclusão por meio da interseccionalidade, que possibilita identificar as pessoas e grupos sociais mais afetados pelas desigualdades socioeconômicas (COLLINS; BILGE, 2021). Salientamos que é preciso pensar em uma inclusão que é contraditória, dialética e não romantizada (SAWAIA, 2014) que somente por meio da luta política e possível angariar melhorias para esses grupos oprimidos (FREIRE, 2021).

Acreditamos na ideia de uma educação inclusiva ampliada, infundável e dialética, direcionada a todos os(as) estudantes e não somente aqueles(as) com alguma deficiência (SILVA; SILVA, 2009; FONSECA; RAMOS, 2017; FONSECA, 2023; SAWAIA, 2014), tratando-se de um processo continuo de aprendizagem e participação que ocorre ao longo da vida (BOOTH; AINSCOW, 2011), na perspectiva de buscar minimizar as barreiras que inviabilizem uma educação universal.

A inclusão ampliada inicia-se no reconhecimento das diferenças existentes entre todos(as) os(as) estudantes, criando espaços acolhedores, valorizando os diferentes saberes e estruturando abordagens pedagógicas que considerem os marcadores socioculturais (BOOTH; AINSCOW, 2011; FONSECA; RAMOS, 2017).

Nesse sentido, analisaremos a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08 que inserem a obrigatoriedade da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígenas nos currículos escolares (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008) e como elas repercutem nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto educacional. Assim como, nos ancoramos nos estudos sobre gênero e sexualidade para auxiliar na desconstrução das discriminações e violências presentes no contexto escolar e social (CORSINO; AUAD, 2012; GOELLNER, 2021). Para além dessas questões, ainda é preciso pensar a inclusão na Educação Física a partir das classes sociais (MALDONADO; SILVA; MARTINS, 2022), combate a intolerância religiosa (NOBREGA, 2019) e também para romper com o capacitismo presente na sociedade (FONSECA, 2023).

Sob essa conjuntura, estruturar uma educação voltada para a diversidade que dialoga com uma perspectiva crítica dos saberes que serão constituídos e as identidades que serão forjadas, estabelece a equidade como princípio orientador do ensino e busca

minimizar as injustiças sociais, relacionando a cultura, política e práticas pedagógicas entre todos que compõem o sistema de ensino (SILVA; SILVA, 2009).

Um cenário educacional estruturado em uma cultura, política e prática inclusiva favorece ações que considerem os(as) estudantes em suas totalidades (SANTOS, 2009; BOOTH; AINSCOW, 2011). A relação dialética entre inclusão/exclusão constitui importante movimento para a ampliação da participação, garantia dos direitos sociais e acesso e permanência em todos os espaços (SILVA; SILVA, 2009).

O processo de inclusão refere-se a toda e qualquer ação nos diferentes âmbitos sociais contra a exclusão dos indivíduos ou formas de evitar a ocorrência desse processo. Assim, a exclusão concerne em práticas que segreguem as pessoas, não considerem a identidade desses indivíduos e trate-os(as) como seres hegemônicos(as), gerando constrangimento, desconforto e impossibilitando sua participação ativa na sociedade (SANTOS, 2009).

Ao compreendermos a complexidade da relação inclusão/exclusão surge a necessidade de intervirmos nesse processo com propostas que orientem o ensino baseado em uma perspectiva inclusiva crítica que dialogue com os saberes comunitários e minimize as exclusões, segregações e descriminações. Ao considerar a aula como um contexto polissêmico, o(a) professor(a) amplia sua visão de mundo e acolhe todos os(as) estudantes, enfatizando a importância das diferenças culturais presentes na sociedade.

Embassados nos pressupostos teóricos anteriores, buscamos compreender e analisar a prática político-pedagógica de professores(as) de Educação Física com características inclusivas que se posicionam politicamente a partir de sua práxis, que consideram o princípio da equidade para elaboração e realização de suas aulas, problematizando e explorando os gestos das práticas corporais com os(as) estudantes, construindo coletivamente o pensamento crítico e politizado.

A presente dissertação está dividida em capítulos que seguem uma linearidade do conhecimento, mas que em momento nenhum apresentam um padrão que deve ser reproduzido nos cotidianos escolares. As seguintes reflexões buscam trazer para a área da Educação Física escolar um olhar amplo sobre o fenômeno da inclusão, que não se restringe ao foco de entender somente o marcador sociocultural da deficiência, mas destacando que outras exclusões acontecem com frequência nos contextos educacionais, por fatores que envolvem a classe, a raça e o gênero dos(as) educandos(as).

Nesse sentido, construímos um capítulo inicial com um referencial teórico intitulado “Ampliando os conhecimentos: processo histórico e a relação dialética

inclusão/exclusão na Educação Física escolar". Nesse tópico apresentamos uma contextualização histórica sobre o processo de inclusão/exclusão, destacando como o meio acadêmico direcionou essas discussões para a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar. Posteriormente, mencionamos outras políticas que nos possibilitam ampliar esse conceito para além desse público.

No capítulo seguinte descrevemos uma revisão de literatura em que objetivou-se mapear a produção acadêmica de teses e dissertação que versavam sobre a relação entre Educação Física escolar e inclusão. Os estudos foram analisados a partir das teorias curriculares e nos possibilitaram elencar três temas de análises: currículos da Educação Física e o processo de inclusão/exclusão dos(as) estudantes com deficiência; intervenções didático-metodológicas para inclusão dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física; e a formação continuada de professores e professoras de Educação Física na perspectiva inclusiva.

Em seguida, apontamos os recursos didático-metodológicos que subsidiaram a presente investigação. Destacamos o tipo de estudo, participantes, lócus da pesquisa, critérios de inclusão e exclusão, instrumento para a produção das informações e a técnica de análise. Além disso, foram apresentados os aspectos éticos da pesquisa, constando os benefícios e riscos para os(as) participantes.

Posteriormente, iniciamos a apresentação dos resultados com o capítulo nomeado "A inclusão como um ato político: resistências na Educação Física escolar nos Institutos Federais", apresentando uma defesa contra as políticas que tentam retirar as aulas desse componente curricular do Ensino Médio e destacando que é necessário se posicionar politicamente dentro das instituições de ensino, para que a área de conhecimento não perca mais espaço e legitimidade. Portanto, inicialmente é necessário lutar pela não exclusão desse componente curricular dessa etapa de escolarização, para se pensar nos processos de inclusão que podem ser realizados a partir das aulas de Educação Física.

Logo depois, dissertamos sobre o tema "A implementação de políticas inclusivas/excludentes nos Institutos Federais: afirmação ou negação?", no qual discorremos sobre a percepção dos(as) professores(as) de Educação Física sobre as políticas afirmativas existentes nas instituições aos quais estão vinculados(as). Além disso, fizemos discussões específicas sobre alguns núcleos responsáveis por promover ações e discussões que envolvem a raça, o gênero e a deficiência nos Institutos Federais.

No penúltimo capítulo denominado "Interseccionalidade e justiça curricular: reflexões iniciais de um potente diálogo na busca pela inclusão nas aulas de Educação

Física nos Institutos Federais”, destacamos que as intersecções entre as questões de classe social, raça, gênero, deficiência, etc., nos possibilitam identificar sujeitos e grupos sociais que potencialmente podem ser mais discriminados nas instituições de ensino e na sociedade. Assim, enfatizamos que o componente curricular precisa trabalhar com temas que coloquem em evidência os saberes desses povos oprimidos, problematizando os marcadores socioculturais de forma conjunta nas manifestações da cultura corporal, para que os(as) estudantes consigam entender e combater as injustiças sociais que afetam alguns grupos mais que outros.

O último capítulo dos resultados dessa dissertação foi nomeado como “Marcadores socioculturais, interseccionalidade e Educação Física escolar: premissas de um currículo crítico libertador”, trazendo apontamentos que possibilitam a compreensão sobre a relação entre os marcadores socioculturais com a interseccionalidade no componente curricular, fortalecendo um currículo politizado que discute as relações de poder que envolvem classe social, raça, gênero e deficiência em uma perspectiva crítica, visando romper com as opressões sociais que atingem pobres, mulheres, negros e negras, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, dentre outros grupos que sofrem com o colonialismo, machismo e patriarcado que também atravessam as práticas corporais e o corpo.

Por fim, trazemos as considerações finais do presente estudo para pontuarmos as principais reflexões que emergiram da literatura pesquisada e das informações obtidas ao explorarmos os temas analíticos advindos das entrevistas com os professores e as professoras dos Institutos Federais.

Essa pesquisa proporcionará entender a realidade do trabalho docente na escola, bem como, compreender as dificuldades que permeiam o ensino e a assistência que o(a) professor(a) recebe para desenvolver um trabalho qualificado que possa impactar diretamente no ensino/aprendizado dos(as) educandos(as), haja visto que com o surgimento de movimentos, políticas, leis, cotas e outros manifestos, a sociedade vive em busca de uma equidade de direitos e oportunidades de acesso e permanência de todos(as) estudantes nos espaços escolares, salientando o respeito às diversidades e a promoção de um espaço inclusivo (BRASIL, 1998; BRASIL, 2001; BRASIL, 2003; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

A Educação Física possibilita um espaço de compreensão do comportamento do(a) estudante socializando, interagindo e se comunicando por meio da gestualidade corporal. Dessa forma, mostrar a função social desse componente curricular é atribuição do(a) professor(a) enquanto intelectual transformador, refletindo sobre aspectos que

permeiam as práticas corporais e agindo no processo de inclusão social a partir das vivências dos(as) discentes.

Pesquisar essa temática poderá possibilitar ao(a) professor(a) de Educação Física conhecer ações didático-metodológicas elaboradas levando em consideração a realidade dos(as) estudantes, com o foco central na reflexão crítica das práticas corporais, transcendendo a visão de uma educação idealizada somente pela realização do movimento, estruturando um projeto educativo que defenda uma perspectiva inclusiva, apresentando experiências que poderão contribuir para efetivar esse processo. Para as instituições a contribuição surge em função de refletir sobre como suas ações podem impactar no processo de inclusão, considerando uma visão arquitetônica do espaço e atitudinal das pessoas que compõem este ambiente.

Na percepção de professor e ser humano na função de intelectual transformador, que estudo e defendo a área da Educação Física inclusiva para todas as pessoas, enxergo a necessidade de apresentar evidências de professoras(as) que contrariam uma lógica da educação tradicional e contribuem de forma significativa para o processo de participação e inclusão ampliada dos(as) estudantes de forma crítica em suas aulas.

Portanto, precisamos expandir nossas visões para incluir todos os(as) educandos(as) que compõem a escola, independentemente de cor, raça, gênero, deficiência ou qualquer outro marcador. Um projeto educativo inclusivo que defenda o direito dos(as) estudantes de estarem nos diferentes espaços, vivenciarem diferentes práticas corporais e participarem ativamente da estruturação do currículo educacional, esses serão os principais debates fomentados no decorrer dessa investigação.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Compreender a prática político-pedagógica de professores(as) de Educação Física do Ensino Médio nos Institutos Federais que sistematizam as suas atividades de ensino em uma perspectiva inclusiva e interseccional.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Analisar como a prática político-pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física pode estimular atitudes inclusivas no espaço escolar.

Identificar estratégias didáticas na ação dos(as) professores(as) de Educação Física que podem favorecer o pensamento crítico dos(as) estudantes e auxiliar na quebra das barreiras socioeconômicas, pedagógicas e arquitetônicas no convívio escolar e social.

Refletir e apontar a importância de atividades inclusivas no ambiente escolar na percepção dos(as) professores(as) de Educação Física escolar.

### **3. AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS: PROCESSO HISTÓRICO E A RELAÇÃO DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O processo histórico de construção dos indivíduos é marcado pela exclusão de determinados grupos sociais de uma participação efetiva na sociedade (SAWAIA, 2014). Dentre esses grupos, estão inseridas as pessoas com deficiência, enfoque inicial do capítulo em tela. Um dos principais motivos que acarretava essa exclusão estava relacionado a valorização exacerbada do corpo unicamente como força de trabalho, com intuito de manter o capital das classes dominantes. Dessa forma, corpos que não conseguiam produzir de forma a satisfazer as classes hegemônicas não eram úteis.

O caminho percorrido até chegar aos dias atuais perpassa por diferentes fases ou paradigmas<sup>2</sup>. Destacamos quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão (MANTOAN, 2015). Cada um desses períodos revela os anseios e as expectativas da sociedade sobre a condição de existência das pessoas com deficiência. Desse modo, iremos apresentar com maior ênfase o contato desse público com a educação em cada uma dessas fases, sem distanciar ou isolar esse fenômeno das relações sociais. Ressaltamos que apesar de algumas datas definirem esses períodos, não necessariamente as características de uma fase deixarem de existir/acontecer no momento subsequente.

Iniciamos pela fase da exclusão que se estende da antiguidade até o final do século XIX, sendo caracterizada pela exclusão total de todos os indivíduos que nascessem com algum comprometimento, limitação ou deficiência (SILVA; SILVA, 2009). Nessas circunstâncias, essas pessoas eram vistas como inválidas, sem valor. Por isso, não havia nenhum tipo de investimento educacional.

Nesse período, o ensino da ginástica, que logo passaria a se chamar de Educação Física, tinha como característica utilizar o exercício físico de forma sistematizada para alcançar a valorização de hábitos saudáveis, desenvolvimento físico e moral, saúde e a eugenia<sup>3</sup> (NUNES; RÚBIO, 2008). Assim, segundo o pensamento da época, as pessoas com deficiência não alcançariam esses padrões pré-determinados.

A segunda fase consiste no período da segregação (1910-1940), que foi marcado pelo assistencialismo da sociedade para recepcionar esse público. Tendo em vista a

---

<sup>2</sup> Termo definido por Mantoan (2015) ao referir-se as diferentes fases do contexto histórico do processo de inclusão.

<sup>3</sup> Conceito de superioridade de uma raça branca e eurocêntrica em detrimento a qualquer outra.

necessidade alavancar os setores produtivos, foram criados meios para que as pessoas com deficiência fossem alocadas e internadas em asilos, manicômios e/ou centro de atendimentos, para que não viessem impedir seus(suas) cuidadores(as) de efetivarem funções trabalhistas (MANTOAN, 2015). Nesse cenário, apenas aqueles(as) que tinham um menor nível de comprometimento tinham acesso a conhecimentos educacionais básicos.

A Educação Física ao longo desse período era utilizada para a preparação de corpos fortes, tanto para servir em confrontos bélicos e militares, mas também para suportar a longa rotina de trabalho a que as pessoas eram submetidas. Os(as) professores(as) trabalhavam com a instrumentalização dos corpos, mecanizando ações a serem utilizadas em combates, criando atividades de resistência e mantendo a ordem vigente na sociedade (NUNES; RÚBIO, 2008). Por consequência, nesse contexto os(as) estudantes com deficiência não frequentavam o ensino regular.

Salientamos que um dos principais acontecimentos desse momento histórico foi a segunda guerra mundial, regime autoritário que marcou a tentativa de apresentar a existência de uma raça superior, e a submissão de alguns povos e suas culturas, como os judeus. É importante apresentar esse panorama para entendermos que devido esses acontecimentos surgem propostas que visavam alterar a ideia da existência de superioridade entre os indivíduos, seja por questões biológicas, sociais ou econômicas.

Sob essa conjuntura, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948 que fomenta a liberdade de expressão dos diferentes povos, buscando o respeito e reconhecimento de suas culturas, ressaltando no artigo 1º que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” Dessa forma, notamos avanços significativos com o surgimento dessa proposta universal que primava pela valorização da dignidade humana.

A declaração ainda apresenta a educação como direito universal que deve ser oferecida de forma gratuita para todas as pessoas. Essa política abrange toda a população, sem distinção de deficiência, raça, gênero, cor, condição socioeconômica, opção política ou ideológica (FONSECA, 2014). A autora destaca três políticas que oportunizaram um olhar mais ampliado para o conceito de inclusão, sendo uma delas a respectiva declaração apresentada, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, que serão descritas ao longo desse capítulo.

Assim, aparece o terceiro período histórico, sendo reconhecido como fase da integração (1950-1980), ainda muito influenciado pelo modelo médico da deficiência advindos da fase de exclusão e segregação, tendo como algumas dessas características o foco nas limitações do(a) estudante, considerar padrões de normalidade, desvalorização dos saberes prévios, elencar educandos(as) por níveis de comprometimento, ensino particularizado em instituições filantrópicas e adaptação dos indivíduos aos ambientes.

Mesmo com todas essas problemáticas, esse período foi importante por possibilitar que esses(as) estudantes tivessem acesso ao ensino nas escolas comuns, sem ocultar a falha do sistema em promover ações que auxiliassem o(a) educando(a) a chegar e permanecer nesse espaço. Vale ressaltar que esses(as) discentes eram alocados(as) para salas de aulas separadas (classes especiais) e conviviam com educandos(as) que também possuíam algum comprometimento ou limitação (SILVA; SILVA, 2009). Os(As) estudantes com deficiência dificilmente migravam para a classe comum, tendo em vista a necessidade de se adaptarem as rotinas e demandas impostas por esse espaço.

Em relação as práticas corporais vivenciadas destacam-se com maior ênfase o ensino dos esportes e o aprimoramento técnico e tático dos movimentos dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. Nesse cenário, os(as) educandos(as) com alguma deficiência, transtorno ou limitação poderiam participar das atividades de ensino do componente curricular desde que se adaptassem a elas. Assim, na maioria das vezes eram excluídos e descriminados por estarem fora dos padrões exigidos para executá-las, sendo considerados inábeis (FONSECA; RAMOS, 2017). A cerca dessa prerrogativa surge novos movimentos que passam a orientar a educação, bem como o ensino da Educação Física escolar.

Diferenciando-se do princípio anterior, cria-se uma nova perspectiva que objetiva eliminar as barreiras impostas pela sociedade, criando políticas voltadas para as pessoas com algum transtorno ou deficiência, adaptando as instituições para receber os(as) estudantes, equiparando oportunidades e possibilitando o acesso à escola comum a todos(as), surgindo assim, a chamada inclusão escolar (MANTOAN, 2015).

Fruto de uma educação democrática, esse conceito surge para desestabilizar os sistemas educacionais e os(as) professores(as) tradicionalistas. Nesse contexto, os(as) educadores(as) deveriam passar a reconhecer as diferentes culturas, realidades e contextos aos quais os(as) estudantes estão inseridos(as), promovendo um processo educativo baseado nos aspectos sociais, culturais, econômicos, cognitivos, físicos, afetivos e intelectuais dos(as) educandos(as) (MANTOAN, 2015).

Ademais, debates e reflexões começam a emergir na sociedade com o intuito de planejar a inclusão de todos(as) os(as) estudantes na escola. Desse processo resultam documentos importantes para compreendermos a evolução desse fenômeno, sendo esses marcos que consolidam o início da fase da inclusão que se estende até os dias atuais. Nos amparamos nesse debate contemporâneo para ressaltar a importância de ampliar o entendimento sobre o conceito de inclusão escolar.

### **3.1 Marcos que regulamentam uma perspectiva inclusiva na escola: por uma nova função social da Educação Física escolar**

Nesse tópico serão apresentados alguns marcos legais que visaram auxiliar a sistematizar um espaço educacional e social inclusivo. Dentre eles, estarão algumas políticas afirmativas que se estendem às pessoas com deficiência, pobres, pretas, indígenas, quilombolas, transexuais, dentre outros grupos que sofrem com a estrutura excludente da sociedade.

Dentre esses marcos regulatórios, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Declaração de Jomtien), tendo como propósito efetivar os direitos apresentados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. O objetivo seria contemplar as necessidades de toda a população nos aspectos educacionais, levando em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade, estabelecendo metas a serem cumpridas pelos sistemas de ensino.

Um novo marco para a educação inclusiva foi estabelecido nos quatro anos posteriores, sendo criada a Declaração de Salamanca em 1994. Essa declaração passou a ser reconhecida mundialmente por seus avanços no debate entre igualdade e equidade. O principal entendimento firmado no documento foi que todas as pessoas, incluindo as com deficiência, mas não só, deveriam estar juntas nas salas de aulas comuns e terem equiparadas as oportunidades de ensino-aprendizagem.

[...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam deficiência. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades

acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (SALAMANCA, 1994. p. 4).

Nesse interim, mudanças estruturais e pedagógicas urgem no ambiente educacional. As escolas devem promover mudanças arquitetônicas e organizacionais para acolher todos os(as) estudantes em um mesmo espaço e os(as) professores(as) repensar sua prática político-pedagógica a fim de incluir as diversidades, valorizar as diferenças e promover uma equidade de participação e reflexão crítica de todos e todas.

É importante salientar que essas foram políticas que buscavam minimizar as exclusões sociais de todas as ordens. Sobre essa prerrogativa, se faz necessário refletir sobre alguns questionamentos trazidos por Fonseca (2014), ao indagar a necessidade de porquê criar políticas específicas para determinados setores ou grupos sociais. Nesse cenário, a autora questiona por qual motivo precisamos criar políticas com ações afirmativas individualizadas se estas já abarcavam o direito de todas as pessoas?

Fonseca (2014) destaca que essas políticas internacionais afirmam a necessidade de desenvolver a inclusão na educação. Em contrapartida, com o surgimento de novas políticas inclusivas, torna-se evidente o fracasso de alguns países por não terem sido capazes de efetivarem essas ações educacionais, considerando um período de mais 70 anos da primeira declaração a favor do direito e reconhecimento da educação inclusiva. Em vista disso, surgem com maior ênfase leis e manifestos que debatem e direcionam seu olhar para a inclusão de grupos específicos nos espaços escolares.

Sob essa conjuntura, um avanço importante para o contexto escolar brasileiro foi a implementação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira para os(as) estudantes do Ensino Fundamental e Médio, destacando em seu artigo 1º, inciso I, alguns temas a serem trabalhados, tais como: “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”

A consumação dessa lei foi de suma importância para tensionar os currículos escolares, que em sua maioria eram e ainda são formulados a partir de conhecimentos eurocêntricos (GOMES, 2021). Além disso, passa a questionar os saberes que são repassados para os(as) estudantes sobre as questões históricas, sociais e culturais que envolvem a população negra, possibilitando que a vasta produção de conhecimento que foi usurpada e silenciada nos ambientes acadêmicos apareça de forma obrigatória na prática pedagógica dos(as) professores(as).

Pinheiro (2023) ressalta a importância de ser um educador e uma educadora antirracista na escola, necessitando perpassar pelo conceito de branquitude que aloca as pessoas brancas em um espaço de superioridade e dominação, aflorar e trazer a ancestralidade dos(as) estudantes para esse ambiente, e a necessidade de romper com a colonialidade do saber, poder e ser.

Em 2008, por meio da Lei 11.645, tivemos a ampliação dessas discussões ao implantar também a obrigatoriedade do trabalho com os saberes dos povos indígenas. Esses conhecimentos são primordiais para a legitimação da produção do conhecimento advinda de suas culturas, sendo possível romper com a visão estereotipada sobre esses sujeitos, além de possibilitar um trabalho continuo que não ressalte a importância dos povos originários apenas em datas comemorativas no contexto escolar.

As políticas citadas promovem a justiça curricular no ambiente educacional, haja visto que os grupos africanos, afro-brasileiros, indígenas e quilombolas passam a ter seus saberes legitimados (TORRES SANTOMÉ, 2013). Essa perspectiva rompe com o pensamento abissal que não reconhece os conhecimentos populares, culturais e sociais desses povos como necessários para a formação dos(as) educandos(as) (SOUZA SANTOS, 2010). Esse pensamento abissal supõe que tudo que vem da ciência moderna é legítimo, enquanto todas as outras experiencias são irrelevantes.

Outro avanço significativo para o processo de inclusão escolar e social foi o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), sendo a primeira política organizada e direcionada para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação constituída no Brasil (BRASIL, 2008).

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

Essa política visa garantir a transversalidade da educação especial, atendimento educacional especializado, continuidade de escolarização, formação continuada na perspectiva inclusiva para os(as) professores(as), participação da família e comunidade, acessibilidade nas diferentes esferas e estabelecer articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Uma comparação dos dados do censo escolar apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstra a importância dessa política para inclusão escolar.

No ano de 2008 existiam 700.000 estudantes com deficiência matriculados nas redes de ensino, desse quantitativo apenas 54% estavam em escolas comuns. Após 12 anos de sua implementação no ano de 2020, os dados apontavam para o total de 1.300.000 educandos(as) com deficiência matriculados efetivamente, sendo que 88% presentes na rede regular de ensino (LANUTI; MANTOAN, 2021).

Esse aumento exponencial do engajamento dos(as) estudantes do ensino regular parte do princípio da adaptação do meio para receber-los, gerando confiança de um trabalho qualificado a ser garantido por professores(as) capacitados(as), aproximando os saberes da comunidade ao projeto político-pedagógico, articulando diálogos inclusivos no espaço escolar, visando erradicar a exclusão escolar, não mais separando a educação especial do ensino regular, complementando e consolidando um ensino unificado.

Criou-se também a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assegurando, quando necessário, o direito de todos(as) esses(as) estudantes matriculados na rede regular de ensino de acompanhante especializado para auxiliá-lo no seu desenvolvimento escolar (BRASIL, 2012).

Contudo, a educação inclusiva passou por momentos de desestruturação nos últimos anos, principalmente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a ex-presidente Dilma Rousseff e a eleição de Jair Bolsonaro (2019-2022). A gestão bolsonarista foi marcada por vários desinvestimentos na educação pública, bem como nos aspectos legais que regem a inclusão, tendo como ápice desse desmonte a publicação do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 que visava alterar a política estabelecida na PNEEPEI de 2008.

Com o propósito de não precisar investir na formação continuada dos(as) professores(as), esse decreto enfatizava que as instituições de ensino podiam estabelecer critérios para identificar o nível de comprometimento dos(as) estudantes com deficiência e assim definir se essa pessoa se enquadraria na escola comum ou era necessário ir para uma instituição educacional especial.

Outras ações elementares para minimizar as desigualdades sociais foram a implementação de políticas de cotas para ingresso dos(as) estudantes em Universidades, Institutos Federais e na Administração Pública.

Nesse interim, destacamos a Lei 12.711/12, que propõe que 50% das vagas para ingresso nos cursos de graduação nas Universidades públicas sejam para estudantes que tenham realizado integralmente o Ensino Médio em escola pública e que possuam renda

igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Essa Lei abrange também a criação de cotas específicas para pessoas pretas, pardas, negras, indígenas e com deficiência.

Em 13 de novembro de 2023, por meio da Lei nº 14.723, foram feitas algumas alterações na Lei 12.711. Observa-se como principais mudanças a inserção das pessoas quilombolas nas políticas afirmativas e a redução da renda per capita para igual ou inferior a um salário mínimo para acessar as cotas nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio.

Ressaltamos também a Lei nº 12.990 de 2014 que reconhece as desigualdades sobre as pessoas negras e estabelece

Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Essa política é de suma importância para o enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade e nos espaços públicos. Todavia, mesmo com a implementação das leis de cotas, alguns grupos tem sua participação limitada em alguns setores ao considerarmos ao marcador do gênero. A exemplo disso, destacamos a ausência das mulheres em setores da segurança pública, com a limitação do quantitativo de vagas para inserção nesses espaços, sendo que até o ano de 2023 era de até 10% do quadro de profissionais (BRASIL, 1998), demonstrando o conservadorismo, patriarcado e machismo presente nessas instituições. Felizmente esse artigo foi vetado e encontra-se em reformulação.

Vale ressaltar que as mulheres negras sofrem opressões para além das questões de gênero, sendo afetas também pelas questões raciais e de classe (COLLINS; BILGE, 2013). Isso impacta diretamente nas possibilidades de conseguir melhores empregos e por consequência sua autossuficiência econômica (hooks, 2019b). Ademais, residentes de zonas rurais, ribeirinhos, transgêneros, filhos(as) de agricultores(as) e moradores(as) de periferias são afetados(as) com a ausência de políticas que equiparem as oportunidades de acesso e permanência nos diversos espaços.

Evidenciamos importantes avanços nas últimas décadas para alguns grupos sociais, todavia alguns ainda não foram contemplados. Dessa forma, surgem algumas inquietações: como a Educação Física escolar pode auxiliar no processo de inclusão e consciência crítica dos(as) educandos(as)? É possível realizar uma prática político-

pedagógica que contemple todos os grupos sociais? Como isso pode ocorrer na práxis no contexto educacional?

Essas e outras razões nos propõem a pensar em um processo de inclusão que não é romantizado, mas sim politizado, que somente por meio de luta coletiva é possível pensar em um ambiente mais justo, equitativo e plural. Por isso, nos amparamos em referenciais que tratam a exclusão como um ato político (SAWAIA, 2014), e nos propomos a dialogar com Freire (2021), que destaca que a Educação é um ato político. Em diálogo com o autor e a autora, defendemos que a inclusão é um ato político.

Nesse sentido, evidenciamos ainda mais a necessidade de termos professores(as) de Educação Física inclusivos(as) em todas as etapas de ensino. Para isso, precisamos pensar a prática político-pedagógica inspirada em uma sociedade democrática e a legitimação de um componente que valorize as produções históricas e construa um olhar crítico nos(as) educando(as) a ponto de inquietarem-se contra as desigualdades e opressões que atingem com diferentes intensidades os indivíduos na sociedade (MALDONADO; FARIAS; NOGUEIRA, 2021).

Para efetivar esse processo de resistência nos amparamos nos pressupostos teóricos do currículo crítico-libertador da Educação Física escolar, que propõe minimizar as opressões que atingem os diferentes sujeitos na sociedade, utilizando das práticas corporais em diálogo com os marcadores socioculturais para romper com os discursos preconceituosos, machistas, racistas, capacitistas, xenofóbicos, lgbtqiapn+fóbicos presentes nas manifestações da cultura corporal (BOSSLE, 2023; NOGUEIRA; 2021; NOGUEIRA; MALDONADO; FREIRE, 2023; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022).

Para possibilitar que o trabalho com os marcadores se efetive, surge a possibilidade de utilizar a interseccionalidade como práxis crítica. Collins e Bilge (2013) destacam que por meio dela é possível identificar como as desigualdades atingem com mais força algumas pessoas a partir da sua condição de existência em intersecção com diferentes marcadores socioculturais. Isso posto, para ampliar o entendimento sobre a inclusão é necessário adotar uma perspectiva crítica de ensino, utilizando de fundamentos políticos e epistemológicos que rompam com as estruturas hegemônicas presentes nos currículos e práticas pedagógicas dos(as) professores(as) (YAMAMOTO; JUCA; MALDONADO, 2024).

Portanto, defendemos que a função social da Educação Física em uma perspectiva inclusiva preconize as reflexões críticas sobre os temas da cultura corporal, quebrando os paradigmas de um componente curricular que valorizou durante muito tempo somente a

ampliação do repertório motor/psicomotor dos(as) estudantes e a hegemonia de algumas práticas em detrimento a outras.

A concepção de Educação Física escolar ampliada inicia-se pela valorização das identidades e equiparação dos saberes, investigando os currículos, políticas e práticas que amparam o trabalho dos(as) professores(as), mas nos indagamos se essas problemáticas estão sendo levadas em consideração na produção científica sobre o tema.

#### **4. REVISÃO DE LITERATURA: COMO O DEBATE SOBRE INCLUSÃO É REALIZADO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?**

Iniciamos o processo de investigação realizando uma revisão integrativa da literatura, que segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), sistematiza e organiza pesquisas com objetivo de apontar novos conhecimentos a partir desses achados. Os(as) autores(as) elencam seis etapas para sua realização, sendo elas: (1) definição do tema, (2) criação de critérios de inclusão e exclusão, (3) identificação dos estudos pré-selecionados, (4) categorização dos estudos selecionados, (5) interpretação dos dados e (6) apresentação dos conhecimentos presentes nessas pesquisas.

Foram utilizados como critérios de inclusão dos estudos: (a) teses e dissertações que versam sobre Educação Física escolar e Inclusão, (b) estudos realizados em âmbito nacional e (c) disponibilidade do texto na íntegra. Foram excluídas pesquisas que não apresentaram a Educação Física como centralidade.

Utilizamos o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para identificação e produção das informações. A escolha desta base de dados se deu devido a sua relevância no cenário nacional de incluir produções acadêmicas que estão sendo sistematizadas nos cursos de pós-graduação nas Universidades brasileiras.

Selecionamos o descritor “Educação Física escolar” AND Inclusão para busca das teses e dissertações na base de dados. A filtragem dos documentos aconteceu por meio da leitura de título, resumo e texto na íntegra. O levantamento dos dados ocorreu no mês de dezembro de 2023.

Após a aplicação do filtro de duplicidade foram enviados e-mails para alguns(mas) autores(as) solicitando as teses e dissertações que não estavam completas na íntegra. Enviamos 10 mensagens, obtendo a devolutiva em cinco delas. Desse modo, a análise final foi constituída por 91 pesquisas, como é possível identificar na tabela 1

**Tabela 01:** Sistematização das buscas

<b>Aplicação de Filtros</b>	<b>Quantidade de Teses e Dissertações</b>
Teses e dissertações localizadas	205

Excluídas após leitura de título	101
Excluídas após filtro de duplicidade	1
Excluídas por ausência do texto na íntegra	5
Excluídas após leitura do texto na íntegra	7
Resultado final	<b>91</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os textos selecionados foram submetidos a uma análise temática que segundo Braun e Clarke (2006) caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise de informações, tendo como objetivo facilitar o entendimento do observador, agregando saberes que se assimilam, complementam ou divergem de um determinado assunto. Dois pesquisadores participaram de todos os momentos de busca, análise e tematização dos achados. Assim, foram criados três temas gerais com seus respectivos subtemas que serão apresentadas no quadro e analisados a seguir.

**Quadro 01** – Temas e subtemas identificados após a análise

TEMAS	SUBTEMAS
Curriculos da Educação Física e o processo de inclusão/exclusão dos(as) estudantes com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cenário educacional</li> <li>• Evidências curriculares tradicionais</li> <li>• Evidências curriculares críticas</li> </ul>
Intervenções didático-metodológicas para inclusão dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências didático-pedagógicas para inclusão de educandos e educandas nas aulas de Educação Física</li> <li>• Diversificação das práticas corporais e de estratégias inovadoras no ensino da Educação Física</li> <li>• Ensino colaborativo e trabalho interdisciplinar</li> </ul>
Formação continuada de professores e professoras de Educação Física na perspectiva inclusiva	

#### **4.1 Currículos da Educação Física e o processo de inclusão/exclusão dos(as) estudantes com deficiência**

Essa temática elenca 36 estudos, sendo 31 dissertações e cinco teses, que foram realizadas em diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior). Desse quantitativo, 29 pesquisas foram feitas em escolas/instituições de ensino público e quatro no ensino privado, uma na educação especial, um estudo realizou análise documental e não especificou ciclo de escolarização. As teses e dissertações foram produzidas em diferentes regiões do país, o que favorece o entendimento de diversificadas visões de currículos nas instituições e nos possibilita compreender se efetivamente contemplam aspectos promotores de inclusão no contexto escolar nas aulas de Educação Física.

Corroboramos com a ideia de Silva (1999), quando o autor defende que em um currículo baseado nas teorias críticas de ensino, a prática político-pedagógica dos(as) professores(as) deve se preocupar com as relações entre saber, identidade e poder, não valorizando somente a perspectiva pedagógica relacionada ao ensino e a aprendizagem. Ao entender esses princípios, conseguimos compreender as intencionalidades que envolvem as escolhas das práticas corporais e a forma que elas são problematizadas na Educação Física escolar, possibilitando também analisar as identidades as quais se pretende formar nos(as) estudantes e quais discursos os(as) professores(as) estão se utilizando para proporcionar essa formação.

O quadro abaixo apresenta a relação dos temas identificados nas teses e dissertações que direcionam seus objetos de estudos a análises sobre as relações curriculares e o processo de inclusão na Educação Física escolar. As análises e discussões foram realizadas a partir de subtemas que serão discutidos dentro da categoria geral (Currículos da Educação Física e o processo de inclusão/exclusão dos(as) estudantes com deficiência).

O primeiro subtema discute as pesquisas realizadas no cenário educacional que tinham como enfoque apresentar as diferentes formas em que o currículo é organizado, mostrando alguns referenciais teóricos em que são formulados. O segundo subtema versa sobre a organização de instituições educacionais e dos(as) professores(as) que se baseiam em princípios tradicionais de ensino. Por fim, o último tópico mostra estudos que nos possibilitam pensar em propostas críticas que orientem e deem subsídios a estruturar um componente curricular preocupado com a formação crítica de todos(as) estudantes.

**Quadro 02** – Temas discutidos sobre currículo e inclusão na Educação Física escolar

ASSUNTO	TEMAS IDENTIFICADOS	AUTORES(AS)
Cenário Educacional	Organização curricular, percurso escolar, documentos normativos, propostas curriculares, condições estruturantes e conhecimento sobre inclusão.	Bertoni (2002), Gorgati (2005), Almeida (2008), Abreu (2009), Gonçalves (2009), Oliveira (2009), Gomes (2012), Oliveira (2013), Distepano (2014), Sousa (2009), Celos Junior (2014), Quedas (2015), Kawashita (2016), Silva (2018), Zanato (2018), Costa (2019), Ribeiro (2019), Santos (2019) e Oliveira (2022).
Evidências Curriculares Tradicionais	Permanência de preconceito, centralização do conhecimento, barreiras atitudinais, inadequação curricular, ideologia neoliberal, práticas esportivizadas e ausência de conteúdos inclusivos.	Costa (2010), Gomes (2011), Silva (2011), Cataldi (2013), Cunha (2015), Barbuiu (2016), Seabra Junior (2016), Silva (2018), Mendes (2020) e Brockveld (2022).
Evidências Curriculares Críticas	Inclusão estruturada, necessidade de mudanças, projeto político-pedagógico, adaptações curriculares e cooperação em detrimento a competição.	Freitas (2005), Rechinelli (2008), Siquara (2015), Teo (2015), Carvalho (2018), Eiras (2019) e Santos (2023).

Fonte: produzido pelo autor

#### 4.1.1 Cenário Educacional

No que concerne as pesquisas sobre o cenário educacional, foram contemplados 20 estudos, sendo 16 dissertações e quatro teses. Os resultados apresentam um panorama inclusivo/excludente dos documentos que regem os currículos nos sistemas de ensino, bem como, identificam a prática político-pedagógica desses(as) professores(as) diante desse cenário.

As pesquisas sobre o cenário educacional tiveram como propósito investigar a organização dos currículos escolares, entender o processo de inclusão da Educação Física na escola e de inclusão escolar de educandos(as) com deficiência nas aulas do componente curricular, verificar como diferentes estudiosos e bases epistemológicas pensam e estruturam a Educação Física escolar e identificar as diferenças, significados e percepções de professores(as) sobre as aulas da disciplina.

Abreu (2009), Celos Junior (2014), Distefano (2014), Zanato (2018) e Silva (2018) investigaram as propostas curriculares de diferentes estados e municípios do cenário nacional. Evidenciaram que a Educação Física escolar não acompanhou a evolução que ocorreu no regimento legal do país no que tange à inclusão de educandos(as) com deficiência em escolas de ensino regular e notaram a ausência de planejamento e falta de sistematização das aulas, indefinindo como a inclusão pode e deve ser desenvolvida na escola.

Isso posto, Sousa (2009) constatou que há um documento normativo federal para expor determinações operacionais que visam à inclusão escolar com qualidade de estudantes com deficiência. No entanto, os(as) professores(as) afirmam ser insuficiente os recursos materiais e humanos para desenvolver aulas que promovam uma inclusão efetiva. Em contrapartida, não assumem posição crítica frente a essa precariedade, tratando como inerente à função docente.

Oliveira (2013) apontou que princípios ideológicos neoliberais presentes nos documentos institucionais promovem barreiras atitudinais que impossibilitam a inclusão dos(as) educandos(as) com deficiência nesse ambiente, tendo em vista a valorização exacerbada do produtivismo, mercadorização, competição e seleção daqueles(as) que podem render mais para o capital financeiro.

Dessa forma, identificamos um cenário educacional com currículos que não abordam proposições equitativas e apresentam percepções sobre uma educação inclusiva baseadas em conhecimentos e aspectos tradicionais de ensino, silenciando-se sobre questões relacionadas a inclusão, adaptações nas propostas de ensino, utilização de recursos didáticos, planejamento, suporte escolar e formação continuada.

Ainda nessa conjuntura, Oliveira (2009) e Gomes (2012) evidenciaram que a falta de conhecimentos do(a) professor(a) de Educação Física pode gerar desconfortos no seu trato pedagógico com o(a) educando(a) que possui alguma deficiência e acarretar dificuldades de inclusão durante as aulas, podendo ocasionar sensações de desmotivação

na prática político-pedagógica, gerando sentimentos de impossibilidade e culpabilidade no trato docente.

As pesquisas identificaram fatores como a falta de materiais, espaço físico, organização dos conteúdos, apoio da gestão escolar, discussões multidisciplinares e desinteresse familiar como aspectos que dificultam o desenvolvimento de aulas inclusivas em que todos e todas possam participar ativamente, independente da sua limitação ou comprometimento (BERTONI, 2002; QUEDAS, 2015; RIBEIRO, 2019).

No que concerne a compreensão dos(as) estudantes sobre o processo de inclusão nas aulas do componente curricular, Santos (2019) identificou que os(as) educandos(as) eram excluídos das atividades de ensino ou participavam esporadicamente sem existir nenhuma adaptação pelo(a) professor(a). Gorgati (2005) evidenciou que os(as) discentes da escola especial aprendiam conteúdos com temáticas relacionados à saúde, enquanto aqueles(as) da instituição escolar comum desenvolviam práticas corporais voltadas para o ensino dos esportes.

Todavia, foram encontrados escolas e professores(as) que possibilitaram e desenvolveram o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física de forma efetiva (ALMEIDA, 2008; KAWASHITA, 2016). Costa (2019) revelou que os(as) educandos(as) reconhecem e compreendem as suas habilidades sociais no contexto escolar e são acolhidos(as) de forma a se sentirem incluídos, favorecendo sua participação nos projetos educativos do componente curricular.

Desse modo, acreditamos que o ator principal do processo educativo é o(a) estudante, havendo a necessidade de oportuniza-lo(a) a expor seu pensamento sobre a realidade apresentada nas aulas de Educação Física. Portanto, conhecendo as diferentes realidades, podemos intervir naquelas em que a inclusão não acontece de forma efetiva ou que em muitos casos é centrada apenas no ensino de elementos relacionados a saúde e ao esporte, não possibilitando que esses(as) educandos(as) reflitam de forma crítica sobre a real função do componente curricular.

É perceptível que a falta de organização curricular apontada na maioria dos estudos está relacionada com a incipiente do cumprimento de políticas públicas, ocorrendo problemas como ausência de planejamento, suporte pedagógico e o desconhecimento das teorias curriculares críticas e pós-críticas da Educação Física escolar. Essa ausência de conhecimento pode ser um fator propulsor para o desenvolvimento de práticas político-pedagógicas desenvolvimentistas, psicomotoras e esportivistas, que consideram somente os aspectos biológicos do corpo humano, criando

um currículo preconceituoso e excludente que se distancia da função social do componente curricular na escola, que está relacionada com a promoção do diálogo e da reflexão, tornando os sujeitos críticos e questionadores da estrutura social vigente.

Os(As) professores(as) compreendem suas fragilidades e enxergam a necessidade de ampliar seus horizontes, necessitando aprimorar e buscar novos conhecimento sobre a inclusão. Cabe ressaltar que o processo inclusivo também passa pela adaptação do currículo escolar, tornando-o mais acessível e promovendo uma maior diversidade de conteúdos.

O cenário problematizado nos aproxima do entendimento de que existem poucas informações sobre educação inclusiva presentes em documentos estaduais e municipais que regulamentam o ensino, todavia os escassos apontamentos não direcionam a forma de organização desse conhecimento nas aulas de Educação Física escolar. Nota-se que esses documentos estão sendo produzidos sobre a lógica de um regime neoliberal, levando em consideração apenas as potencialidades dos(as) estudantes mais habilidosos, selecionando alguns(mas) em detrimento aos demais.

As falas dos(as) docentes evidenciam as realidades, fragilidades e as possibilidades de intervenção na promoção de uma Educação Física para todos(as). Portanto, assim como os(as) educandos(as), os professores e as professoras também devem ser ouvidos, pois são eles e elas que estão muitas vezes à frente da responsabilidade de educar, mesmo sem uma formação continuada, falta de suporte pedagógico e apoio escolar, ausência de materiais e infraestrutura, salários incompatíveis com a sua realidade e desvalorização profissional, mas mantendo a educação ainda possível em nosso país.

#### 4.1.2 Evidências Curriculares Tradicionais

Com relação as pesquisas que apresentam evidências curriculares tradicionais, foram contempladas 10 dissertações (COSTA, 2010; GOMES, 2011; SILVA, 2011; CATALDI, 2013; CUNHA, 2015; BARBUIO, 2016; SEABRA JUNIOR, 2016; SILVA, 2018; MENDES, 2020; BROCKVELD, 2022). Os resultados desses estudos, direta ou indiretamente, sinalizam para organização do ensino e ações didáticas que se orientam a partir de fundamentos epistemológicos baseados em currículos tradicionais.

Costa (2010) identificou a permanência de preconceitos contra educandos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física e a dificuldade de implantar ações inclusivas nas

escolas. Silva (2018) analisou o impacto das práticas esportivizantes na produção de estratégias inclusivas, constatando que a hegemonia do esporte tem repercussões negativas para todos(as) os(as) educandos(as) percebidos como fora do padrão. Corroborando, Seabra Junior (2016) trabalhou o tema esporte por meio do jogo formal e a partir do ensino por fundamentos com estudantes que possuem necessidades educacionais específicas, mencionando a estratégia utilizada como inviável, pois não possibilitou a participação de todos(as) nas atividades propostas.

Silva (2011) evidenciou que a maioria dos(as) professores entendem que todos(as) os(as) educandos(as) devem ser contemplados(as), mas desconhecem como podem fazer a inclusão e caracteriza-la na sua docência. As pesquisas de Barbuio e Mendes (2016; 2020) apontam dificuldades na organização das estratégias e que, por vezes, são realizadas propostas inadequadas que não contemplam os(as) estudantes em sua totalidade. O autor e a autora concluem que realizar atividades repetitivas com o intuito de ocupar o tempo dos(as) educandos(as) não promove o pensamento crítico e expõe as fragilidades dos(as) docentes em planejar ações educativas inclusivas que promovam um ambiente participativo.

Em relação aos conhecimentos dos(as) professores(as) relacionados às necessidades educacionais específicas dos(as) estudantes, Cataldi (2013) afirma que os(as) docentes não conhecem suficientemente as deficiências, por isso não compreendem as melhores formas de adaptar as atividades, resultando na não participação de todos(as) educandos(as) nas aulas de Educação Física. Corroborando, Cunha (2015) identificou um descompasso nos depoimentos de educadores(as) do componente curricular acerca da inclusão escolar, o que reflete diretamente em suas práticas político-pedagógicas. Sob essa conjuntura, Brockveld (2022) destaca a falta de sistematização dos conhecimentos para os(as) discentes da Educação Infantil, já que ao entrevistar seis educadores(as), a autora demonstrou que as crianças (com ou sem deficiência) estão sendo privadas de conhecimentos científicos nessa etapa de escolarização.

Gomes (2011) evidenciou que os(as) docentes caracterizam a deficiência como padrões de normalidade/anormalidade, predominando o modelo médico, visão recreacionista da Educação Física como facilitadora dessa socialização, crença de que somente as deficiências que afetam o aspecto motor influenciam na dinâmica das aulas do componente curricular, apontando aspectos de uma pedagogia tecnicista centrada na execução do gesto motor e da esportivização da disciplina, baixa expectativa quanto ao

possível rendimento escolar desses(as) educandos(as) e falha na formação específica dos(as) docentes para organizar a sua prática educativa de forma inclusiva.

Portanto, os estudos sobre as evidências tradicionais apontam para a presença de um ensino tradicional que privilegia a técnica durante a realização das práticas corporais, educadores(as) que não conhecem as particularidades dos(as) educandos(as) e trabalham com práticas hegemônicas. Um espaço que necessita de discussões e ainda propaga casos de preconceito, pelo fato do(a) professor(a) não compreender que os(as) estudantes aprendem em tempos diferentes e de formas distintas.

Isso posto, entendemos que a função do(a) professor(a) em sala de aula seja de intelectual transformador e não de um(a) instrutor(a) que seleciona os conteúdos e escolhe técnicas que serão úteis para aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. Dito isto, partimos dos pressupostos que são necessárias mudanças nas formas de ensino desses(as) educadores(as), para que venham contribuir de forma efetiva na aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

#### 4.1.3 Evidências Curriculares Críticas

Por fim, foram encontradas sete dissertações e uma tese com evidências curriculares críticas que possibilitam pensar em currículo acessível para todos(as) estudantes (FREITAS 2005; RECHINELLI, 2008; TEO 2015; SIQUARA 2015; CARALHO, 2018; EIRAS, 2019; SANTOS, 2023; SILVA, 2023).

Carvalho (2018) ressalta que é necessário criar uma inclusão estruturada, articulando a legislação, conhecimentos científicos, saberes docentes e a prática profissional fundamentada na autonomia do professorado para a superação da dicotomia entre teoria e prática. Téo (2015) afirma que a adaptação de situações durante a realização de atividades promoveu a participação dos(as) educandos(as) com deficiência e que essa adaptação fomentou a aproximação do(a) estudante com a realização da prática corporal.

Rechinelli (2008) constatou no discurso dos(as) professores(as) de Educação Física das escolas municipais de Itapetininga que a inclusão significa respeitar as diversidades de todas as pessoas com e sem deficiências, sendo as aulas de Educação Física um espaço de socialização e comunicação que podem possibilitar a vivência de diferentes práticas corporais. Eiras (2019) aponta que um currículo desenvolvido por meio do diálogo entre corpos, línguas e emoções, além de proporcionar a manifestação

de formas de linguagens distintas, foi capaz de contribuir positivamente para a inclusão do estudante surdo.

Siquara (2015) averigou que o contato com diferentes visões de mundo promove a ressignificação na aprendizagem dos(as) estudantes, enriquecendo e problematizando o processo de inclusão nas aulas desse componente curricular. Freitas (2005) pesquisou como educandos(as) asmáticos(as) poderiam participar de forma efetiva nas aulas de Educação Física, afirmando que o(a) professor(a) deve priorizar a cooperação em detrimento da competitividade, favorecendo uma participação crítica e reflexiva do(a) estudante durante seu processo de formação, não considerando apenas conhecimentos práticos e mecânicos das práticas corporais, mas também o porquê os realizar e as influências socioeconômicas e culturais que as envolvem.

Isso posto, Santos (2023) buscou desvelar os processos de resiliência psicológica de três estudantes nas aulas de Educação Física, apresentando que as condições de existências desses sujeitos influenciam diretamente no comportamento e desenvolvimento nas aulas de Educação Física. A partir de uma análise aprofundada do contexto social ao qual esses(as) educandos(as) estavam inseridos(as), foi possível identificar que eles e elas são permeados por questões de classe, raça e gênero, sendo que a partir das aulas conseguem se expressar sobre situações complexas que vivenciam em seu cotidiano. Dessa forma, percebemos que a prática político-pedagógica do componente curricular precisa ser fomentada por uma perspectiva crítica, pois somente assim o debate sobre inclusão ampliada, que envolve os marcadores socioculturais que atravessam a sociedade contemporânea, será realizado.

Indo ao encontro dessas reflexões, Silva (2023) mostrou que o processo de inclusão acontece por meio de experiências do conviver desde a formação inicial de professores(as) e das ações que ocorrem dentro desse espaço entre educador(a) e educando(a), sendo necessário que para além de uma prática inclusiva, exista uma cultura colaborativa no contexto das licenciaturas.

Destarte, notamos alguns apontamentos que possibilitam identificar avanços na organização curricular em algumas instituições escolares, com uma nova estruturação pedagógica e mudança no perfil dos(as) professores(as). Desse modo, pensar uma Educação Física inclusiva está relacionada com a defesa de princípios que considerem as capacidades cognoscitivas, autonomia, emancipação e pensamento crítico dos(as) estudantes e não somente a aprendizagem do repertório motor.

Desenvolver uma identidade docente crítica, por vezes, é contrariar a lógica de conhecimentos instrumentais que são impostos aos(as) estudantes nas escolas, promovendo um ambiente de construção de saberes baseados nas experiências e discussões em contraste com outras culturas, minimizando a mercadorização, preconceito, racismo e seletividade que acontecem cotidianamente na vivência das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

#### **4.2 Intervenções didático-metodológicas para inclusão dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física**

Essa categoria temática elenca 38 estudos, sendo 29 dissertações e nove teses, que foram realizados em diversificados níveis de ensino e englobando diferentes deficiências. Essas investigações relatam as intervenções didático-metodológicas para inclusão dos(as) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Desse modo, essas produções foram divididas em três subtemas para facilitar a apresentação e o entendimento dos resultados: experiências didático-pedagógicas para inclusão de educandos e educandas nas aulas de Educação Física; diversificação das práticas corporais e de estratégias inovadoras no ensino da Educação Física; e ensino colaborativo e trabalho interdisciplinar. O quadro a seguir apresenta a relação dos temas identificados nas teses e dissertações.

**Quadro 03** – Temas relacionados as intervenções didático-metodológicas para inclusão dos(as) estudantes

ASSUNTO	TEMAS IDENTIFICADOS	AUTORES(AS)
Experiências didático-pedagógicas para inclusão de educandos e educandas nas aulas de Educação Física.	Metodologias centradas nos(as) estudantes, otimização do tempo de aula, materiais atrativos, ambiente dialogado, rodas de conversa, demonstração das atividades e feedback positivo.	Costa (2005), Bezerra (2010), Ferreira (2015), Dea (2019), Coelho (2020), Garozzi (2020) e Roseno (2020).
Diversificação das práticas corporais e de estratégias inovadoras	Esportes, esporte adaptado, práticas corporais de aventura, jogos cooperativos, dança, vôlei sentado, criação de jogos como recurso	Miron (2011), Ferri (2013), Carvalho (2014), Frank (2017), Moraes (2017), Araújo (2018), Pereira

no ensino da Educação Física.	pedagógicos, interdisciplinares, pedagógica, criação de sites, pedagogia Freinet e plano de ensino individualizado.	(2018), Vilela (2018), Lopes (2018), Santos (2019), Araújo (2020), Mattos (2020), Oliveira (2020), Scarpato (2020), Martinhuk (2022); Bacciotti (2022) e Nascimento (2022).
Ensino colaborativo e trabalho interdisciplinar.	Ensino colaborativo, trabalho interdisciplinar, consultoria colaborativa, intervenção colaborativa e experiência mediada.	Oliveira (2014), Silva (2015), Ferreira (2016), Oliveira (2018), Santos (2018), Gatti (2020), Reis (2020), Moco (2020), Roseno (2020), Camargo (2022); Costa (2022), Almeida (2022), Panachio (2022) e Pavão (2023).

Fonte: produzido pelo autor

#### 4.2.1 Experiências didático-pedagógicas para inclusão de educandos e educandas nas aulas de Educação Física

Nessa temática foram analisadas seis dissertações e uma tese que relatam e investigam experiências de professores(as) de Educação Física sobre suas estratégias didático-metodológicas para a inclusão de educandos(as) com diferentes deficiências nas aulas desse componente curricular (COSTA, 2005; BEZERRA, 2010; FERREIRA, 2015; DEA, 2019; COELHO, 2020; GAROZZI, 2020; ROSENO, 2020).

Ferreira (2015) afirma que considerar as diferenças como produções socioculturais é argumentar em prol de criar estratégias metodológicas e curriculares que problematizam a diversidade cultural. A autora conclui enfatizando a necessidade de desenvolver aulas de Educação Física que considerem as diferenças sociais, econômicas e culturais dos(as) estudantes e suas relações com as práticas corporais.

Nesse sentido, Bezerra (2010) e Shimoda (2020) constataram que as aulas com potencial mais inclusivo são àquelas em que as metodologias estavam centradas nos(as) educandos(as). Assim, Dea (2019) aponta que o número reduzido de estudantes por

turma, materiais mais atrativos, realização de estudo de caso e um maior engajamento familiar são fatores que auxiliam o processo de inclusão.

Isso posto, ao investigar as estratégias de ensino desenvolvidas nas aulas de Educação Física para a inclusão de um estudante com Síndrome de Down, Shimoda (2020) constatou que a criação das rodas de conversa com a turma sobre as atividades, explicação de forma simples das regras do jogo, incentivo durante as vivências, trabalho colaborativo entre os(as) estudantes, reflexões sobre as regras e fazer o acompanhamento do(a) discente foram essenciais para a participação ativa do(a) educando(a).

Por fim, Garozzi (2020) identificou as estratégias pedagógicas adotadas por uma professora de Educação Física para possibilitar a inserção, permanência e aprendizagem de uma criança com TEA. Os resultados apontaram três momentos de organização da aula: o primeiro foi retratado a partir da utilização de uma roda de conversa com intuito de manter um diálogo constante com/entre os(as) estudantes, posteriormente acontecendo a instrução verbal e demonstração das atividades. No segundo momento foram propostas atividades que fossem do interesse dos(as) educandos(as), organização de pequenos grupos e realização de circuitos. O terceiro momento tratou-se da realização de uma aula aberta levando em consideração as experiências dos(as) estudantes.

Podemos compreender que professores e professoras têm criado estratégias didático-pedagógicas que possibilitaram o processo de inclusão e participação dos(as) educandos(as) nas aulas de Educação Física. Notamos que esse processo está mais direcionado para uma inclusão relacionada aos aspectos motores de realização das práticas corporais. Compreendemos isso como um avanço significativo para o processo de socialização e participação desses(as) estudantes, pois sabemos da importância dessas estratégias para subsidiar o trabalho dos(as) professores(as).

Todavia, acreditamos que esse componente curricular deve ir além de uma inclusão motora. Notamos alguns apontamentos, mesmo que de forma indireta, que nos aproximam de um ensino que alicerça os saberes dos(as) educandos(as) sob bases estruturadas a partir de diálogos e reflexões que valorizam os conhecimentos socioculturais de todos e todas, discutindo propostas de ensino que se solidificam com uma participação ativa e crítica dos(as) estudantes no ambiente escolar e social.

#### 4.2.2 Diversificação das práticas corporais e de estratégias inovadoras no ensino da Educação Física

A segunda temática versa sobre a diversificação das práticas corporais e das estratégias inovadoras que possam incluir todos(as) os(as) estudantes na Educação Física escolar, reunindo 17 pesquisas, sendo 14 dissertações e três teses (MIRON, 2011; FERRI, 2013; CARVALHO, 2014; FRANK, 2017; MORAIS, 2017; ARAÚJO, 2018; PEREIRA, 2018; VILELA, 2018; LOPES, 2018; SANTOS, 2019; ARAÚJO, 2020; MATTOS, 2020; OLIVEIRA, 2020; SCARPATO, 2020; MARTINHUK; 2022; BACCIOTTI, 2022; NASCIMENTO, 2022).

O esporte adaptado e o vôlei sentado demonstraram ser temas com potencial inclusivo a serem trabalhados dentro do ambiente escolar. Scarpato (2020) afirma que o esporte adaptado possibilitou uma maior participação e reflexão dos(as) estudantes nas atividades de ensino. Todavia, poucos(as) professores(as) e professoras sentem-se capacitados(as) para tematizar essas práticas corporais durante as aulas. O vôlei sentado é uma realidade de um esporte adaptado e inclusivo no contexto escolar que possibilita a participação de forma ativa e reflexiva dos(as) educandos(as) nas aulas (MIROM, 2011).

Nesse cenário, Mirom (2011) evidenciou que o vôlei sentado possibilitou a inclusão de estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física, melhorando as relações interpessoais entre os(as) educandos(as) com e sem deficiência, despertando condutas e valores que proporcionaram a realização do trabalho inclusivo. Lopes (2018) aponta resultados favoráveis para inclusão escolar ao utilizar o tema esporte por meio de aulas teóricas e criação de jogos modificados.

Levando em consideração os estudos mencionados nessa categoria temática, Araújo (2020) afirma que é preciso superar a monocultura do esporte nas aulas de Educação Física, desenvolvido com competitividade exacerbada e exclusão dos(as) educandos(as) com menos habilidades, promovendo a diversificação das manifestações da cultura corporal e problematizando seus conhecimentos históricos, econômicos, sociais e culturais a partir de um pensamento crítico e reflexivo.

A utilização dos jogos cooperativos como estratégia didático-metodológicas foi encontrada em dois estudos. Ferri (2013) identificou que o emprego desse tema contribuiu para melhorar as relações entre educandos(as) e professores(as), incluindo o(a) estudante de forma mais humanizada nas aulas e no ambiente escolar. Corroborando, Santos (2019) destaca que os jogos cooperativos oportunizaram o desenvolvimento de trabalho

formativo, sem discriminação, pois em uma prática cooperativa não existe o certo ou errado, existem diferentes visões de mundo, de ser, pensar e agir.

O tema da dança foi desenvolvido em três pesquisas e se apresentou como uma proposta eficiente para inclusão escolar. Oliveira (2020) constatou que a dança experimental favoreceu a participação de estudantes com deficiência intelectual e o aprendizado coletivo de toda a turma. Reforçando essa proposta, Araújo (2018) utilizou o frevo enquanto tema de ensino a ser ministrado nas aulas desse componente curricular em uma escola privada de Recife-Pernambuco. A autora organizou diferentes atividades de ensino, tais como: aulas práticas dialogadas desenvolvidas por meio de dinâmicas que abordaram o contexto histórico, cultural, social e o repertório de passos característicos do frevo, além de intervenções idealizadas pela professora e criadas, modificadas e ressignificadas pelos(as) estudantes.

Martinhuk (2022) ressalta um conjunto de estratégias dos(as) docentes que subsidiaram o ensino da dança nas aulas de Educação Física, todavia aponta que para possibilitar que os(as) estudantes com deficiência participem efetivamente são necessárias maiores discussões e investimentos em processos formativos continuados sobre a temática para esses(as) educadores(as).

Nascimento (2022) desenvolveu uma proposta pedagógica com as práticas corporais de aventura na natureza como unidade temática da Educação Física escolar numa perspectiva inclusiva. A educadora afirma que o trabalho ampliou de maneira crítica a diversificação das práticas corporais nas aulas, organizando uma proposta pedagógica que valoriza o contexto escolar inclusivo.

Três estudos tiveram como propósito criar jogos que fossem utilizados como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física e trouxeram propostas interdisciplinares com outros temas que podem e devem ser problematizados nos projetos educativos dessa disciplina (FRANK, 2017; VILELA, 2018; MATTOS, 2020).

Mattos (2020) desenvolveu uma cartilha pedagógica com jogos e brincadeiras baseados em materiais recicláveis que facilitou o desenvolvimento motor de crianças com paralisia cerebral. Vilela (2018) construiu um site reunindo jogos e atividades cooperativas para dar suporte aos(as) professores(as) de Educação Física no trato pedagógico em turmas que contemplam educandos(as) com deficiência. Nessa perspectiva, Frank (2017) utilizou-se do jogo Fusen como estratégia metodológica para inclusão nas atividades de ensino do componente curricular.

Carvalho (2014) elaborou uma proposta de ensino baseada na Pedagogia de Freinet visando a inclusão de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física, possibilitando uma ampliação dos locais de realização das ações didáticas, diversificação dos temas de ensino, atividade com diferentes níveis de dificuldade, além dos ideais de respeito, cooperação e afetividade que vão ao encontro da proposta inclusiva.

Por fim, Pereira (2018) analisou o processo de construção e a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado (PEI) ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa e inclusiva. Os resultados constataram a importância do PEI ao pensar e idealizar propostas de ensino que considerem os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e fisiológicos do(a) estudante, subsidiando o(a) professor(a) na adequação e adaptação curricular que considerem as especificidades dos(as) educandos(as), favorecendo o processo de inclusão. Bacciotti (2022) desenvolveu e analisou os efeitos de um curso de formação continuada voltado à construção, elaboração e efetivação do PEI aplicado à Educação Física, mostrando ser de extrema relevância essa proposta para o trabalho com os estudantes público alvo da educação especial nas aulas do componente curricular.

Mesmo com a maioria das pesquisas com enfoque voltado para a participação motora dos(as) estudantes durante as atividades, observa-se estudos no qual os(as) docentes conduziram o ensino de maneira horizontal. Destarte, a criação de planos de ensino individualizado que valorizam as características de cada educando(a), a implementação e criação de jogos como recurso pedagógicos, propostas interdisciplinares, cartilha pedagógica, criação de sites e a pedagogia Freinet se configuram como estratégias de ensino inovadoras que aproximam os(as) discentes das vivências corporais, oferecendo subsídios para sua participação integral.

Esses recursos atrelados ao ensino que conteemple as teorias críticas e pós-críticas da Educação Física possibilitariam estruturar práticas contra hegemônicas (ARAÚJO, 2018; SANTOS, 2019) a serem desenvolvidas nas aulas desse componente curricular, problematizando e valorizando os conhecimentos presentes nas diferentes culturas, criando aulas que vão além dos gestos corporais, conduzindo o(a) estudante ao pensar crítico.

Isso posto, defendemos que a implementação de práticas político-pedagógicas contra hegemônicas nas aulas de Educação Física que se posicionam contra a ordem existente e que visam a transformação de uma sociedade, são fundamentais para o

processo de equidade de direitos e democratização de oportunidades ao conhecimento e pensamento crítico de todos os indivíduos (SAVIANI, 2008).

Segundo Saviani (2008), para se pensar e estruturar uma proposta contra hegemônica é necessário considerar cinco passos, sendo eles, conhecer a realidade da situação popular, identificar os problemas dessa realidade e trabalhar com temas geradores, problematizar essas ações a partir dos temas selecionados, conscientizar os(as) estudantes sobre o cenário evidenciado e sulear ações sociais e políticas junto aos estudantes para modificar realidade hegemônica.

Dessa forma, constatamos que as metodologias inovadoras auxiliaram os(as) professores(as) no processo de inclusão dos(as) educandos(as) nas aulas de Educação Física, mas para essa realidade se concretizar em práticas político-pedagógicas contra hegemônicas, seria necessário planejar projetos educativos em que os marcadores sociais de raça, gênero, classe social e deficiência que atravessam as práticas corporais apareçam de forma efetiva nas ações didáticas dos(as) docentes.

#### 4.2.3 Ensino colaborativo e trabalho interdisciplinar

Essa último subtema é composto por nove dissertações e cinco teses que mostram o trabalho colaborativo e interdisciplinar desenvolvido entre o(a) professor(a) de Educação Física e os demais profissionais que estão no contexto escolar, apontando também estratégias de ensino executadas de forma coletiva entre os(as) estudantes (OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2015; FERREIRA, 2016; OLIVEIRA, 2018; SANTOS, 2018; GATTI, 2020, REIS, 2020; MOCO, 2020; ROSENO, 2020; CAMARGO, 2022; COSTA, 2022; ALMEIDA, 2022; PANACHIO, 2022; PAVÃO, 2023).

Os trabalhos envolvendo o ensino colaborativo tiveram como intuito compreender as possibilidades e limitações dessa proposta nas aulas de Educação Física. Somente o estudo de Silva (2015), ao pesquisar sobre essa temática, não diagnosticou resultados significativos em um trabalho colaborativo desenvolvido entre os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Educação Especial e da disciplina de Educação Física. Em contrapartida, Oliveira (2014), Ferreira (2016), Moco (2020) e Pavão (2023) apresentam reflexões importantes sobre a utilização dessa estratégia didático-metodológica nas aulas do componente curricular.

Oliveira (2014) constatou que o trabalho colaborativo entre pesquisador(a) e professor(a) de Educação Física possibilitou a discussão sobre os entraves que envolvem

as atividades pedagógicas cotidianas e auxiliou no processo inclusivo. Nesse sentido, Moco (2020) evidenciou que o trabalho colaborativo desenvolvido entre intérprete de Libras e o professor desse componente curricular na escola favoreceu o processo ensino-aprendizagem dos(as) estudantes e a comunicação entre os(as) educandos(as) com deficiência auditiva e surdez com as pessoas ouvintes. Pavão (2023) identificou que a interação entre professor de Educação Física e professor do AEE se constitui como uma possibilidade de suporte, que auxiliou na superação das inseguranças, angustias e dificuldades relacionadas a inclusão escolar.

Ferreira (2016) explorou as possibilidades de um trabalho colaborativo entre a Universidade e a escola. Os resultados apontam estratégias positivas que possibilitaram um maior engajamento dos(as) estudantes durante as atividades, estabelecendo a criação de dinâmicas colaborativas realizadas com a participação entre meninos e meninas, a sensibilização e a formação de pequenos e grandes grupos heterogêneos de pessoas. Almeida (2022) apresentou em uma revisão de literatura que a colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as), os(as) próprios(as) docentes e docentes e estudantes contribui para a promoção de um contexto favorecedor de aprendizagem.

Gatti e Roseno (2020; 2020) investigaram o desenvolvimento de propostas interdisciplinares para educandos(as) do Ensino Fundamental de escolas públicas. Roseno (2020) identificou a necessidade de intensificar as relações entre os(as) professores(as) de Educação Física e os(as) educadores(as) da Sala de Recurso Multifuncional, mantendo diálogos e reflexões que favoreçam esses(as) profissionais. Gatti (2020) apontou a utilização do coensino como intervenção colaborativa eficiente para incluir estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Notamos que o ensino colaborativo com os(as) estudantes por meio de experiências mediadas e o trabalho interdisciplinar envolvendo outros(as) profissionais auxiliam na inclusão dos(as) educandos(as) no processo educativo. Assim, um ambiente dialogado possibilita o desenvolvimento da autonomia e equipara as oportunidades para todos os(as) discentes pensarem e agirem de forma crítica.

#### **4.3 Formação continuada de professores e professoras de Educação Física na perspectiva inclusiva**

A presente categoria temática é constituída por 16 estudos, 14 dissertações e duas teses, que tratam sobre a formação continuada de professores(as) de Educação Física.

Todas essas propostas foram desenvolvidas em instituições de ensino público com objetivo de indagar, questionar, salientar e promover debates sobre formação continuada para professores(as) do componente curricular que ministram aulas para turmas que possuem estudantes com deficiência.

**Quadro 04** – Temas discutidos sobre formação continuada dos(as) professores(as)

ASSUNTO	TEMAS IDENTIFICADOS	AUTORES(AS)
Formação Continuada	Formação de professores(as), compartilhamento de conhecimentos, reuniões formativas, espaços formativos, rodas de conversa, aprimoramento profissional, ampliação dos saberes e ambientes de aprendizagem.	Morais (2010), Francisco (2011), Marques (2013), Tebaldi (2014), Oliveira (2017), Morais Sobrinho (2017), Lopes (2018), Januário (2019), Santos (2019) e Silveira (2020), Rodrigues (2022), Honda (2022) Ranzan (2022), Ribeiro (2022), Paulucci (2022) e Dias (2023).

Fonte: produzido pelo autor

Esses estudos objetivaram diagnosticar as possibilidades de formação continuada oferecida pelos órgãos públicos para os(as) docentes, identificar as diferentes realidades no cenário nacional sobre a oferta de espaços e cursos voltados para a área da inclusão como possibilidade de formação complementar para os(as) professores(as), e discutir propostas que sirvam de suporte para que educadores(as) possam debater e refletir sobre sua prática político-pedagógica.

Morais Sobrinho (2017) analisou a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Natal. Os resultados apontam que o período de formação complementar subsidiou os(as) docentes e supriu algumas necessidades sobre formas de contemplar todos(as) os(as) estudantes nas aulas. Visto os benefícios promovidos, essa formação se tornou sistemática dentro do calendário anual promovido pelo respectivo município.

Lopes (2018) propôs um estudo com intuito de desenvolver uma formação continuada para cinco professores(as) supervisores(as) que compõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando que eles e elas se

sentiam satisfeitos em apresentar suas experiências, compartilhar as situações do cotidiano escolar, interagir com os demais, tomando conhecimento do contexto educacional dos(as) outros(as) profissionais.

Morais (2010) relatou que docentes capacitados(as) com alguns cursos de aprimoramento profissional tinham uma maior facilidade de adaptação e organização das aulas, enquanto os(as) demais que não possuíam formação continuada apresentavam incoerências em seus discursos, necessitando de uma ampliação do seu processo formativo. Oliveira (2017) identificou professores(as) que não se sentem preparados(as) didaticamente para lecionar em turmas com estudantes com TEA.

Os demais estudos retratam e abordam questões relacionadas a ausência ou insuficiência na oferta de cursos que deem suporte para esses(as) profissionais. Santos (2019), Honda (2022) e Dias (2022) mostraram a necessidade da formação continuada para o(a) professor(a) de Educação Física e demais educadores(as) que compõem o sistema escolar.

Nesse sentido, Francisco (2011) e Tebaldi (2014) apontam que os cursos de capacitação na perspectiva inclusiva ainda são básicos, consequentemente acarretando o baixo nível de interação entre os(as) docentes para debates sobre a temática. O autor e a autora salientam a necessidade de existência de políticas públicas que se atentem as necessidades dos(as) professores(as), suprindo suas dificuldades no trato pedagógico.

Rodrigues (2022) propôs para o grupo de professores(as) participantes da unidade escolar pesquisada um processo de formação continuada inclusiva sob a premissa dialógica. A autora destacou que durante toda a realização dos encontros os(as) formadores(as) se colocaram de forma horizontal, aberta e dispostos(as) a aprenderem com os(as) participantes. Os resultados evidenciaram que esse processo de formação dialógica foi de suma importância para desconstrução de percepções capacitistas desses(as) educadores(as), de potencializar o trabalho colaborativo na escola, e possibilitar que esses(as) professores(as) participantes fossem capazes de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

Januário (2019) afirma a necessidade de ampliação de espaços formativos. Nessa perspectiva, Marques (2013) ressalta que o próprio ambiente escolar pode promover esse espaço a partir da criação de rodas de conversa. Essa estratégia, se bem conduzida e organizada, promove benefícios no aprimoramento profissional desses(as) docentes e consequentemente possibilita pensar em uma formação continuada mais alinhada com as reais necessidades da docência (SILVEIRA, 2020).

Desse modo, concluímos que há uma carência na formação complementar em um contexto amplo, desde a falta de oferta de cursos pelo governo federal, mas também da precariedade de organização dos estados e municípios que poderiam agir e suprir essa necessidade, promovendo mais espaços formativos para que os(as) professores(as) de Educação Física se orientem sobre ações curriculares e pedagógicas.

Salientamos que os(as) professores(as) precisam atualizar constantemente sua prática político-pedagógica, necessitando de espaços que promovam debates e reflexões. Desse modo, esses momentos são essenciais para descharacterizarmos esse componente curricular do seu viés tecnicista, desenvolvimentista e esportivista. Pensar em uma educação comprometida com a aprendizagem integral é promover experiências político-pedagógicas que compreendam as características sociais, políticas, econômicas, culturais, antropológicas e fisiológicas que envolvem as práticas corporais durante as aulas de Educação Física.

Assim, ao pensarmos em pressupostos críticos e emancipatórios, podemos favorecer o processo de inclusão dos(as) estudantes na escola e nas aulas de Educação Física. Dessa forma, defendemos que para existir a problematização de marcadores sociais relacionados com as questões étnico-raciais, de gênero e classe social nas aulas desse componente curricular, necessita-se de um aprofundamento do conhecimento teórico do(a) professor(a), salientando ainda mais a importância de uma formação continuada que se comprometa com a intermediação nesse processo.

Percebemos com os achados dessa revisão que a produção do conhecimento sobre inclusão e Educação Física escolar está relacionada a participação de estudantes com deficiências nas aulas desse componente curricular, indo ao encontro do estudo conduzido por Paolucci (2022), que percebeu na produção científica da Educação Física escolar um debate sobre inclusão muito relacionado apenas ao marcador da deficiência.

Destarte, averiguamos um expressivo quantitativo de produções acadêmicas com centralidade na raça, classe, gênero e sexualidade na Educação Física escolar na literatura da área (MALDONADO, 2020; MALDONADO; NEIRA, 2022; MORAES; DIAS; OLIVEIRA, 2023). No entanto, essas investigações não vinculam esses marcadores com a educação inclusiva, surgindo a necessidade de ampliarmos o conceito de inclusão que vislumbra a intersecção entre todos esses marcadores socioculturais de forma unificada. Uma inclusão que valorize as diferenças e oportunize a todos(as) o acesso dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sobre as práticas corporais.

## **5. DECISÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS**

### **5.1 Abordagem e tipo de pesquisa**

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e cunho descritivo. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, aspirações, motivos, atitudes, crenças e valores, representando ambientes propícios para conhecer as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002). Busca-se compreender a realidade dos fatos por meio do contato direto entre os grupos, conhecendo a rotina e hábitos dessa população, possibilitando um maior engajamento do(a) pesquisador(a) com o objeto de estudo e com o campo de pesquisa.

Molina Neto e Molina (2010) ressaltam que a pesquisa qualitativa é constituída para entender o outro e como os sujeitos significam o mundo, descrever e compreender as diversidades de experiências humanas, as particularidades e heterogeneidades culturais dos indivíduos, os pertencimentos e a valorização de suas histórias. Bossle (2008) aponta que essas características exigem do(a) pesquisador(a) habilidades de captar as ações internas nas situações, compreendendo e envolvendo-se na vida dos(as) participantes. Segundo Lima (2018) essa realidade pode ser identificada a partir da utilização de diários de campo, entrevistas, diálogos, textos e roteiros de questionários, dentre outros instrumentos para produção das informações.

A escolha do método descritivo se deu pela particularidade do objeto de estudo, tendo em vista a necessidade de conhecer o campo de atuação dos(as) professores(as) de Educação Física para compreender como ocorre o processo de construção de conhecimentos nas aulas desses(as) educadores(as) que possuem características inclusivas, fomentando a participação dos(as) educandos(as) por meio de diálogos, reflexões e construções coletivas, explorando o pensamento crítico de seus(suas) estudantes na prática político-pedagógica com ações contra hegemônicas.

### **5.2 Lócus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de todo o cenário nacional. Essa rede de ensino foi instituída por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), nascendo de um conjunto de instituições já existentes

compostas por Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDS), Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas (SÁ, 2019). Um dos objetivos dos Institutos Federais é propor ações voltadas para o Ensino Médio com intuito de instituir uma política contundente de acesso da classe trabalhadora a essa etapa da formação básica e a criação de oportunidades para o ingresso no ensino superior.

A escolha desse campo de pesquisa se deu por dois motivos, o primeiro está relacionado com a autonomia que a instituição tem em gerir suas políticas educacionais, não necessitando seguir propostas que não coadunam com seus princípios educativos, o segundo fator está direcionado com a valorização profissional dos(as) educadores(as) que atuam nesse espaço, seja financeiramente com melhores salários, condições de trabalho mais adequadas ou favorecendo o processo de formação continuada, seja a nível de mestrado ou doutorado, com afastamento remunerado.

Bagnara e Boscato (2022) elencam que além desses fatores a possibilidade dos(as) professores(as) de se dedicarem de forma exclusiva ao trabalho e angariar editais de fomento para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão contribuem para a valorização profissional. Todavia, os autores enfatizam que essas políticas educativas precisam ser mantidas em vigilância, levando em conta que nos últimos anos vêm sofrendo ameaças de forma arbitaria com o discurso de “melhoria da eficiência do Estado”, podendo gerar um retrocesso nessas conquistas que favorecem um trabalho qualificado.

Isso posto, destacamos a resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essas diretrizes indicam pressupostos e a organização dessa modalidade de ensino, aproximando de princípios inclusivos e democráticos, mesmo que tenha angariado os princípios neoliberais defendidos pela reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desse ciclo de escolarização.

Dentre esses princípios destacamos o respeito a pluralidade de ideias, a indissociabilidade entre educação e prática social considerando a historicidade do conhecimento, a observação das singularidades dos sujeitos que possuem necessidades específicas nesses espaços, o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais e a utilização do trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2021).

Entendemos que esses fatores auxiliam que o(a) docente possa ter condições favoráveis para desenvolver uma práxis pedagógica mais crítica e inclusiva, haja vista

que os elementos apontados definem a formação de identidade que deve ser oferecida para esses(as) estudantes a partir dos seus projetos educativos nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, entrevistamos professores e professoras do componente curricular, mestres(as) e doutores(as), com a intencionalidade de compreendermos como se estrutura um trabalho que amplie e vincule a inclusão com os marcadores socioculturais de classe social, raça, gênero e deficiência.

Destacamos as instituições que representavam os(as) participantes do estudo foram: Instituto Federal do Ceará (IFCE), Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL).

### **5.3 Participantes do estudo**

Os(As) participantes do estudo foram 11 professores(as) de Educação Física que lecionam em turmas do Ensino Médio, sendo dois(duas) professores(as) das regiões Nordeste, Norte, Sul e Sudeste, e três da região Centro-Oeste.

Para selecionar os(as) professores(as) foi utilizada a amostra típica intencional, que segundo Flick (2004) pode ser empregada para identificar a seleção de casos críticos, nas quais as relações a serem estudadas são importantes para avaliação do funcionamento de um programa, exemplos particularmente bem sucedidos da sua realização da prática e/ou casos politicamente importantes, delicados e desviantes.

### **5.4 Critérios de inclusão e exclusão**

Para seleção dos(as) professores(as), foram adotados como critérios de inclusão: (a) ter produção bibliográfica relacionada à inclusão numa perspectiva crítica, (b) apresentar experiência no currículo com trabalhos desenvolvidos na área da inclusão, (c) ser servidor público com vínculo efetivo no Instituto Federal. Como critérios de exclusão foram utilizados: (a) não lecionar em turmas do Ensino Médio e (b) não ter experiência mínima de três anos de atuação na função.

### **5.5 Instrumentos para produção das informações**

### 5.5.1 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista é uma técnica utilizada por diversas áreas do conhecimento com objetivo de produzir informações sobre problemas humanos, sociais e culturais, tendo como característica o contato direto entre entrevistador(a) e entrevistado(a) (BOSSLE, 2008). Silva e Russo (2019) frisam que a realização de entrevistas em pesquisa qualitativa se constitui como uma conversa dirigida.

Se bem estruturada e conduzida a entrevista permite ao(a) pesquisador(a) um mergulho profundo na realidade dos(as) entrevistados(as), evidenciando como esse público percebe e significa esses acontecimentos, compreendendo a lógica das relações que se estabelecem (DUARTE, 2004). Segundo a autora, para realização de uma boa entrevista são necessários considerar cinco passos: o(a) pesquisador(a) ter bem definidos os objetivos da pesquisa; conhecer o contexto em que realizará a investigação; conhecer de forma aprofundada o roteiro da entrevista; demonstrar segurança e autoconfiança durante a aplicação; e por vezes, estabelecer níveis de informalidade a depender do público investigado.

Azevedo *et al.* (2017) destacam que transcrever a entrevista consiste em transformar o discurso oral em texto escrito, identificando informações relevantes e possibilitando análises aprofundadas. Para a transcrição são necessárias pessoas que assimilem, determinem e assumam princípios e condutas éticas, evitando desperdícios de tempo, trabalho e conflitos interpessoais.

A presente pesquisa utilizou uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) que foi construída pelos pesquisadores e realizada com os(as) professores(as) de Educação Física por meio de ambiente virtual, utilizando-se de um aplicativo de vídeo chamadas *Google Meet*. As entrevistas foram realizadas em data e horário previamente agendado pelo(a) professor(a) a ser entrevistado(a).

Todas as entrevistas foram realizadas em locais silenciosos que não pudessem prejudicar o diálogo entre entrevistador e entrevistado(a). Devido a algumas dificuldades com demandas de tempo dos(as) participantes, alguns encontros foram realizados em dois momentos para que pudessem ser concluídos.

Durante a aplicação da entrevista, o pesquisador esteve em posse de alguns materiais como uma prancheta com as perguntas que foram realizadas para o(a) professor(a) e um celular *smartphone* com gravador de voz para gravar o diálogo. Para garantir a segurança, foi realizada a gravação da entrevista pela própria plataforma do

*Google Meet.* Após realizada a transcrição das informações produzidas, o arquivo foi enviado para o(a) docente entrevistado(a) para que pudesse realizar uma leitura de provas e possível alteração de algum trecho que não condiz com o que queria expressar no momento do diálogo.

## **5.6 Técnica de análise das informações**

Esta pesquisa está amparada sobre as definições de análise temática definidas por Braun e Clarke (2006). Essa técnica de análise qualitativa consiste em identificar, analisar, interpretar e relatar temas em busca de padrões significativos (SOUZA, 2019). A sua utilização possibilita a compreensão de questões específicas sobre a pesquisa que são importantes serem discutidas para o entendimento do problema, mas não necessariamente precisam aparecer de forma constante e repetitiva na fala dos(as) participantes (SILVA; BORGES, 2017).

Segundo Braun e Clarke (2006), essa técnica de análise é composta por seis fases: a busca e estudo de materiais para a fundamentação teórica, de maneira que seja possível compreender o cenário investigado; produzir códigos iniciais a partir das informações obtidas nas entrevistas; construir temas a partir da codificação e agrupamento dos códigos; realizar uma revisão dos temas e um refinamento da análise temática; definir e denominar os temas; e por fim, escrever os dados produzidos a partir da análise concisa dos relatos obtidos (BRAUN; CLARKE, 2006).

## **5.7 Garantias éticas aos participantes**

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de São Paulo com o parecer 5.639.757 e CAEE 61303722.1.0000.5473. Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Todas as despesas que ocorreram para a realização de quaisquer procedimentos da pesquisa foram garantidas pelo pesquisador responsável, assim como o resarcimento, caso necessário. É importante esclarecer que, diante de qualquer tipo de dano ocasionado pela participação na pesquisa (previsto ou não nesse texto), foi

assegurado aos colaboradores(as) voluntários(as), o direito à assistência integral (imediata e pelo tempo necessário em caso de dano sem exigência de nexo causal comprovado) e à busca por indenização, nos termos da Resolução N° 510/2016 CNS. Reiteramos que os(as) colaboradores(as) deste estudo tiveram liberdade de se recusar a participar ou continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Como parte dos procedimentos éticos foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos(as) professores(as) (Apêndice B), constando os esclarecimentos e a solicitação do consentimento de forma livre para a participação na pesquisa e a autorização para publicar as informações produzidas no estudo. Os termos foram encaminhados de forma prévia para os(as) professores(as), com a intencionalidade de que pudessem ler e tirar todas as dúvidas antes do início da entrevista. Foi enviado o termo com a assinatura dos responsáveis pela pesquisa para os(as) participantes assinarem e devolverem uma cópia para os pesquisadores.

## **5.8 Divulgação dos resultados**

O ato de pesquisar é a ação de investigar um fenômeno e refletir criticamente sobre determinada problemática. Por este motivo entendemos que tornar público os resultados de uma pesquisa é mais que necessário, sendo um compromisso ético, demonstrando respeito e seriedade aos dados produzidos em conjunto com os(as) participantes da investigação. Dessa forma, nos comprometemos, após todos os procedimentos legais, tornar público e acessível o resultado deste estudo, em especial para a comunidade que colaborou e encaminhar cópias para os(as) professores(as) que participarem da pesquisa. Para além disso, o estudo será divulgado em eventos científicos, bem como, publicado em revistas e periódicos relacionados à área pesquisada.

## **5.9 Riscos**

Pelo fato de a pesquisa ser de campo e voltada aos seres humanos, este estudo apresentou riscos de danos mínimos aos(as) participantes, sobretudo no que se refere a danos morais, apesar da participação nesta pesquisa não infringir normas legais e éticas. Essa possibilidade esteve vinculada por questões psicológicas ou emocionais no que diz

respeito a possíveis desconfortos e constrangimentos, diante da presença do pesquisador responsável durante as entrevistas ou pelo fato do registro das falas serem gravadas, como também quanto ao que se refere a divulgação das informações coletadas. Nesta perspectiva, com o intuito de minimizar tais danos, foi realizado um treinamento com o pesquisador responsável para a condução das entrevistas, regido pelo orientador.

Para mitigar as situações de constrangimento, durante as entrevistas buscamos manter um clima de cordialidade e respeito. As entrevistas foram realizadas em ambiente adequado, sendo este espaço reservado e silencioso objetivando manter a segurança e privacidade dos(as) participantes e tento em vista a diminuição dos possíveis desconfortos. O pesquisador esteve atento para identificar situações constrangedoras, todavia, em nenhum momento percebeu qualquer indício de mal-estar.

No que concerne a publicação dessas informações e os registros orais provenientes das entrevistas, utilizamos como estratégias de minimizar esse risco, após o processo de transcrição das entrevistas, enviar os textos aos(as) participantes para leitura e aprovação quanto aos fatos relatados. Vale ressaltar que as informações provenientes das entrevistas que colocassem em risco a integridade de seres humanos, sejam participantes ou não da pesquisa, foram omitidas, inclusive nos relatórios de pesquisa. Nesse sentido, atenuaremos para traçar um limite de divulgação, mesmo que o conteúdo produzido tenha sido autorizado para publicação.

## **5. 10 Benefícios**

Ao participar desta pesquisa, os(as) participantes não tiveram benefícios diretos. No entanto, de forma indireta, a pesquisa ampliou a consciência crítica dos(as) professores(as) de Educação Física em busca de uma aula inclusiva que considere as características individuais de todos(as) os(as) estudantes, de forma que o conhecimento produzido estimule novas reflexões e estudos.

Este estudo também contribuiu para a sistematização de uma prática político-pedagógica inclusiva na Educação Física escolar. De tal modo, ao colaborar com a pesquisa, o(a) participante cooperou com o desenvolvimento da ciência fornecendo informações importantes sobre o tema da investigação.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Traçado o percurso metodológico dessa pesquisa, partimos para os achados que nos possibilitaram compreender o fenômeno da inclusão com maior profundidade. A princípio realizamos uma revisão integrativa da literatura para identificar como a relação entre Educação Física escolar e inclusão tem aparecido nas pesquisas realizadas nos programas *stricto sensu* a nível nacional.

Como já foram apresentados, esses resultados ressaltaram que os estudos da Educação Física vinculam a inclusão com o marcador da deficiência. Somente essa informação já nos deu subsídios suficientes expandir esse entendimento e propormos uma pesquisa que vincula a inclusão com os marcadores socioculturais de raça, gênero e classe social como elementos que precisam ser pensados para efetivação de uma escola justa, democrática e inclusiva.

A partir disso, apresentamos quatro temas de análise advindos das entrevistas realizadas com os professores e professoras de Educação Física. Não desejamos uniformizar os conhecimentos, mas gerar reflexões sobre como esses(as) educadores(as), a partir dos seus diferentes espaços de atuação, tem problematizado a inclusão em sua perspectiva ampliada.

Sob essa conjuntura, apresentamos os seguintes temas que serão discutidos a seguir: a inclusão como um ato político: resistências na Educação Física escolar nos Institutos Federais; a implementação de políticas inclusivas/excludentes nos Institutos Federais: afirmação ou negação?; interseccionalidade e justiça curricular: reflexões iniciais de um potente dialogo na busca pela inclusão nas aulas de Educação Física nos Institutos Federais; e por fim, marcadores socioculturais, interseccionalidade e Educação Física escolar: premissas de um currículo crítico-libertador.

### **6.1 A inclusão como um ato político: resistências na Educação Física escolar nos Institutos Federais**

Consideramos a inclusão como um ato político, seja pela manutenção de um sistema opressor a favor das minorias dominantes ou pela efetivação da conscientização crítica das massas oprimidas. Nesse sistema cabe ao(a) educador(a) optar por uma ação problematizadora de intervenção contra aqueles(as) que são socialmente excluídos(as) ou

consolidar e propagar o estado de imersão ao qual esse público é submetido (FREIRE, 2021). Conforme o(a) professor(a) seleciona os meios e as formas que irá lidar com o conhecimento na escola, o seu posicionamento pode favorecer a construção de identidades críticas que valorizem a diversidade cultural ou silenciar os saberes dos diferentes grupos sociais que ali estão representados.

A inclusão a qual defendemos parte do posicionamento político dos(as) educadores(as) em seu campo de atuação. Esse debate se alicerça pelo posicionamento crítico de docentes que confrontam a tentativa de inserção de políticas neoliberais nessa rede educativa (tornando um ensino meritocrático e excluente nos Institutos Federais). Dessa forma, eles e elas lutam pela não hierarquização dos componentes curriculares que reduzem a importância de alguns conhecimentos no ambiente escolar e transformam as estruturas curriculares a fim de um projeto educacional inclusivo para todos(as) os(as) estudantes nas aulas de Educação Física.

#### 6.1.1 Impactos da reforma do Ensino Médio nas aulas de Educação Física nos Institutos Federais

Durante os últimos quatro anos que antecederam essa pesquisa, percebemos muitos ataques a democracia e desmontes no cenário educacional brasileiro, desde o congelamento dos “gastos” com saúde e educação, a implantação da reforma do “Novo Ensino Médio”, por medida provisória e sem participação popular, até a consumação de documentos orientadores nas redes de ensino com perspectivas neoliberais, propondo a retirada de alguns componentes curriculares obrigatórios do currículo da Educação Básica nesse ciclo de escolarização.

Em muitos casos, essas reformas mascaram as intenções políticas, que não querem tornar públicas, sobre os sujeitos e as identidades que pretendem formar. Essas ações impactam diretamente nos conhecimentos e materiais didáticos presentes nos espaços escolares, na formação inicial e continuada de professores(as), na construção coletiva do trabalho entre os(as) docentes, bem como na organização das direções escolares e os serviços de inspeções educativas (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Nesse contexto, a BNCC foi promulgada (BRASIL, 2017), fomentando intencionalidades político-pedagógicas que potencializaram reformas educacionais neoliberais em todo território brasileiro. Grupos empresariais e conservadores se alinharam no discurso para defender o referido currículo nacional, produzindo uma educação acrítica, bancária, desigual, completamente submissa ao mercado de trabalho

contemporâneo, no qual o(a) trabalhador(a) se torna empreendedor(a) de si mesmo(a) para sobreviver (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Nesse movimento, a literatura científica enfatizou e problematizou essa realidade em diversos dossiês, como é possível observar nas publicações das revistas Retratos de Escola (A reforma do Ensino Médio em questão; O que esperar do Novo Ensino Médio? e A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados), Educação & Sociedade (Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”), e-Mosaicos (Ensino Médio: passos e impasses na atualidade), Trabalho Necessário (A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia) e Eccos (Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora) (JUCÁ; BARRETO; MALDONADO, 2023).

Portanto, como enfatizam Corrêa, Thiesen e Hentz (2022), a publicação científica especializada produziu uma ampla denúncia sobre os interesses neoliberais envolvidos na concepção educativa da reforma do Ensino Médio, já que essa política educacional sistematiza uma educação a serviço do capital, com um reflexo nefasto para a formação crítica das juventudes, especialmente os(as) jovens da classe trabalhadora que frequentam a escola pública, tornando-os(as) oprimidos(as) (FREIRE, 2021).

Estas medidas ainda presentes no campo educacional – BNCC e Reforma do Ensino Médio (Lei.13.415/2017) e suas formas de implementação no país desconfiguram os princípios educativos da Educação Física escolar para emancipação, pois sucumbem a universalização de conhecimentos e consolidam a precarização do trabalho, em extravio de um projeto de apreensão cultural em referência da ética e estética como dimensão humana tão necessárias à formação de juventudes (BARRETO, 2023).

Nesse sentido, precisamos entender como a Educação Física está sendo consolidada no Ensino Médio integrado nas escolas federais de ensino. Buscando compreender se essas reformas impactaram ou proporcionaram alguma mudança na organização desse componente nos currículos dos Institutos Federais, reiteramos que para possibilitar o trabalho com a inclusão escolar, obrigatoriamente, necessitamos da presença do componente como disciplina obrigatória no currículo.

Percebemos, em contexto geral, que nos Institutos Federais o novo Ensino Médio não se consolidou e a Educação Física não deixou de ser um componente curricular obrigatório da parte comum da matriz curricular dos(as) jovens. Todavia, algumas tentativas de aproximações ficaram evidentes no relato de alguns(mas) professores(as), como observado nas falas de P7 do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e P9 do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)

Houve uma tentativa da pró-reitoria de ensino de fazer uma alteração curricular e essa alteração implicava na diminuição das aulas de Educação Física, Inglês, Espanhol, e a gente ficou sabendo disso. Nós fizemos uma articulação prontamente e escrevemos uma carta de repúdio, o grupo da Educação Física. Isso estava só no plano, ainda era uma comissão que estava estudando a possibilidade de mudança curricular, mas nós já marcamos nossa posição (P7).

Nós tivemos, agora, a briga por carga horária de disciplina por conta da reformulação do PPC, teve um momento que a Educação Física estava perdendo aula e nós temos duas aulas de Educação Física para todo o Ensino Médio, para todos os anos. E chegou o momento que estavam tirando aula e quando nós ficamos sabendo desse movimento a gente conseguiu reunir todos os professores e brigar juntos (P9).

Salientamos que essa tentativa de redução das aulas de alguns componentes curriculares não é casual. Ao considerarmos que as avaliações às quais os(as) estudantes são submetidos para diagnosticar a “qualidade da educação” cobram saberes instrumentais, os conhecimentos das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, na maioria dos casos, não aparecem nos testes, por isso não são úteis para a lógica empresarial (MALDONADO *et al.*, 2022). Isso posto, por vezes, tentam suprimi-los ou mesmo apagá-los dos currículos escolares.

Nessa conjuntura, Jucá, Maldonado e Abreu (2023) analisaram as matrizes curriculares nos documentos oficiais publicados e disponibilizados com acesso livre nas mídias oficiais das respectivas Secretarias de Educação de todos os estados brasileiros no mês de janeiro ano de 2023, ratificando essa realidade apontada pelos(as) autores(as) mencionados anteriormente. Foram encontrados 13 documentos que apresentavam informações referentes a distribuição da carga horária da Educação Física no Ensino Médio regular, sendo três da região nordeste (Maranhão, Piauí e Sergipe); cinco da região norte (Acre, Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins); dois da região sudeste (Espírito Santo e São Paulo) e três da região sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

Os autores e a autora perceberam uma redução considerável do número de aulas. Além dessa questão, evidenciaram que o componente curricular que era obrigatório em todas as etapas de ensino da Educação Básica (BRASIL, 1996) passa a ser ceifado em alguns anos do Ensino Médio. Percebeu-se que o estado do Espírito Santo é aquele mais avançado no processo de retirada da Educação Física dessa etapa, possuindo apenas aulas nos primeiros anos. Somente no estado do Acre ainda são implementadas duas aulas

semanais por turma e a grande maioria dispõe apenas de uma aula semanal (JUCÁ; MALDONADO; ABREU, 2023).

Notamos que os estados do Piauí, Espírito Santo, São Paulo e Paraná sofreram com os efeitos dessa política nefasta, sendo observado a retirada da Educação Física de alguns anos. É importante ressaltar que o tempo correspondente de uma aula nos currículos desses estados variam entre 50 a 60 minutos semanais. Devido essa mínima oferta de tempo, os(as) professores(as) do componente curricular sofrem dificuldades para problematizar com profundidade o conjunto de saberes e temas que envolvem as práticas corporais.

Os prejuízos para a formação dos(as) jovens são irreparáveis, havendo um rompimento do processo de reflexão crítica sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade das questões históricas, fisiológicas, antropológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas que atravessam o corpo e as práticas corporais, ocasionando na visão ingênua e acrítica dos educandos e das educandas sobre: a oferta de políticas públicas de acesso as manifestações da cultura corporal; o combate contra o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia e as descriminações no esporte; uma visão ampliada e crítica de saúde; dentre tantas outras problemáticas contemporâneas sobre os marcadores socioculturais que atravessam as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, os jogos e as brincadeiras.

Um dos motivos que nos deixa estarrecidos é a desvalorização de temas tão importantes em prol da inserção de itinerários formativos com eixos estruturantes que discutem o trabalho criativo e o empreendedorismo na vida do(a) jovem e esses impactos também são sentidos na rede federal de ensino. Maldonado, Velloso e Freire (2022) apontam que os(as) professores(as) de Educação Física que lecionam no Ensino Médio integrado estão sofrendo ataques dessas políticas neoliberais que tentam controlar suas práticas político-pedagógicas, influenciando negativamente os avanços didáticos desse componente curricular nos Institutos Federais.

No que concerne aos achados dessa pesquisa, observamos que mesmo com a permanência da Educação Física nos Institutos Federais, existiu uma redução das aulas desse componente curricular em alguns estados brasileiros, pois a diminuição da carga horária obrigatória do currículo dessa etapa da Educação Básica provocou um tensionamento para manter o espaço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras. Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) destacam a

existência de uma hierarquização de saberes na escola, estando no topo os conhecimentos supracitados.

Torres Santomé (2013) afirma que essa estratégia de hierarquização possibilita que as classes dirigentes convençam os(as) estudantes que o espaço escolar é um ambiente de competição para ingresso no mercado de trabalho, havendo uma reorganização dos conteúdos de ensino e das tarefas escolares, reduzindo os conhecimentos advindos das Ciências Sociais e Humanas, priorizando saberes que os auxiliem na conquista da vaga pretendida de emprego.

Notamos indícios de uma diminuição na carga horária semanal da Educação Física e identificamos uma redução progressiva do quantitativo de aulas com o passar dos anos, sendo que ao chegar no terceiro ano do Ensino Médio apenas uma aula semanal desse componente curricular passa a ser ofertada em alguns Institutos Federais. Outro ponto de destaque foi a ausência ou a quantidade mínima de aulas da disciplina na Educação de Jovens e Adultos. Destacamos as falas das educadoras P2 do IFMT e P8 do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) sobre essas problemáticas.

Aqui é o cenário mais desafiador do ponto de vista do tempo, porque o tempo interfere no nosso planejamento, interfere nessa dimensão de conteúdo, de atacar o conteúdo de todas as formas. Eu não tenho tempo que eu preciso para fazer todas essas reflexões. É como se eu cortasse metade do meu planejamento (P2).

O que eu observei é que não tem duas aulas de Educação Física no 5º semestre, isso já estava assim quando eu ingressei. Eu ainda não participei da reestruturação de nenhum PPC. Eu vi que não tem Educação Física no 6º período, entendo que teria que ter no mínimo duas aulas em todos os períodos do primeiro ao sexto. [...] observei que não tem Educação Física no PROEJA, que é a Educação dos Jovens e Adultos. A pessoa pode optar em não fazer, mas a gente teria que oferecer (P8).

Apesar dos(as) docentes refutarem a aderência da reforma do novo Ensino Médio pelos Institutos Federais, percebemos algumas aproximações quanto a organização do ensino, tendo em vista que o atual documento que normatiza essa etapa da Educação Básica, a BNCC, destitui a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, que passa a ser acessado a partir dos interesses dos(as) estudantes, sejam por meio de itinerários formativos ou por disciplinas eletivas ofertadas pela escola (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020; MOURA; BENACHIO, 2021).

Outro ponto nevrálgico apontado pelos(as) docentes entrevistados(as) foi que os livros produzidos no último Plano Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) estão sendo implementados em algumas instituições, necessitando de um posicionamento crítico dos(as) educadores(as) frente aos conhecimentos que são trazidos para os(as) estudantes nesses materiais, já que foram produzidos em meio a implantação da reforma do Ensino Médio, reforçando as suas bases políticas e pedagógicas. Em um contexto de ampliação das políticas neoliberais, a utilização de livros didáticos com conhecimentos hegemonicamente perpetuados pela sociedade pode ser uma oportunidade para manter a formação de identidades acríticas.

Torres Santomé (2013) afirma que é necessário ter cuidado com a utilização do livro didático, considerando que, na maioria das vezes, os conhecimentos que são trazidos fazem referência a uma monocultura que representa concepções machistas, patriarcais e preconceituosas. Sendo assim, desconsideram temas como a precarização do trabalho, o desemprego e o estado de pobreza da maioria da população, a subalternização das mulheres, a desatenção às pessoas com deficiência, idosos, gays, lésbicas e transexuais, além do apagamento dos conhecimentos das diferentes culturas étnico-raciais.

Ao analisar o espaço que a Educação Física recebeu na construção de uma matriz curricular de referência para implementação do PNLD no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Martins, Farias e Abreu (2022) identificaram a invisibilidade, subordinação e secundarização dos saberes produzidos pelo componente na área de Linguagens. Os autores e a autora destacam que existia uma pressão do coletivo de professores(as) frente ao predomínio de alguns saberes, tendo um maior enfoque na disciplina de Língua Portuguesa.

Explorando com maior profundidade as entrevistas, ainda notamos que existem conflitos tanto entre os componentes curriculares no núcleo comum, mas principalmente com as disciplinas que compõem a área técnica. Alguns(mas) professores(as) destacaram que existe uma pressão que vem dos(as) docentes que lecionam na área de formação profissional nos Institutos Federais. Pressão essa, exercida sobre a maioria dos componentes curriculares pela ampliação da carga horária dos saberes estritamente profissionais, em detrimento aos componentes da formação geral, provocando um grande tensionamento para retirada e diminuição das aulas é a Educação Física, como afirma P3 do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Em outros contextos a gente vê uma Educação Física que está lutando para ganhar seu espaço em relação às outras disciplinas da Educação Básica. Inclusive com Artes, disputando dança, quem é responsável por trabalhar dança, esse conteúdo é da Arte, não, é da Educação Física, fica esse cabo de guerra. As duas mais marginalizadas brigando e as outras que acabam predominando. Mas a experiência aqui foi outra, talvez até uma situação particular dos cursos integrados de termos uma certa polarização entre disciplinas de Educação Básica e as disciplinas da área técnica. E um ataque que estava vindo para todas da Educação Básica, praticamente quase todas. E o que deu certo nesse caso foi uma união de forças entre as disciplinas da Educação Básica para que todo mundo, para que não houvesse corte em nenhuma área (P3).

Assim, percebemos o currículo produzido nos Institutos Federais como um imenso espaço de disputas (ARROYO, 2013), em que cada área (formação geral e profissional) idealiza um modelo curricular e estabelece o tipo de sujeitos que pretendem formar para atuar na sociedade, inviabilizando a proposta de integração curricular e de trabalho como princípio educativo idealizada pelos proponentes dessas instituições federais. É importante considerarmos que a proposta do Ensino Médio integrado deve visar a formação politécnica e *omnilateral* dos(as) estudantes, e não um processo educativo instrumental com o ensino de técnicas especializadas para inseri-los(as) no mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em relação ao processo de resistência contra essas políticas, notamos pela fala de alguns(mas) professores(as) que as decisões são tomadas por um coletivo, por pessoas que estão no poder, engajadas politicamente. Maldonado (2023) ressalta a necessidade da aproximação com a política institucional para que eles e elas ganhem força nesses espaços e lutem pela manutenção da Educação Física no currículo obrigatório, como observamos na fala de P7

Quando a gente sente que está sendo vítima de alguma discriminação em relação aos demais componentes curriculares, a gente não se cala, estamos sempre dando grito, brigando e conversando. Eu acredito assim que a gente tem um respaldo, um apoio e respeito, mas também porque a gente está o tempo todo vigilante e atuante para não deixar passar nada (P7).

Portanto, para se pensar na efetivação de uma escola inclusiva e democrática que leva em consideração os saberes historicamente produzidos sobre as práticas corporais, é necessário assegurar que a Educação Física esteja incluída no Ensino Médio. Percebemos que aos poucos algumas direções de ensino dos Institutos Federais tentaram aproximar

políticas conservadoras dos interesses institucionais, promovendo uma hierarquização dos saberes e pressionando os(as) professores(as) pela efetivação das políticas educativas neoliberais vigentes em solo brasileiro. Todavia, essa difícil realidade provocou movimentos de resistência dos(as) educadores(as) nesses espaços e a luta coletiva pelo não apagamento desse componente curricular, como também pode ser observado em recente obra publicada por Maldonado e Martins (2023).

Ressaltamos que esse processo de resistência se torna cada dia mais urgente, pois, em diálogo com Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), enfatizamos que a reforma do Ensino Médio incorporou na educação pública comportamentos e processos típicos do campo empresarial, dentre eles a meritocracia, competição, gestão por resultados, concorrência, a desregulamentação, o pagamento por mérito ou incentivos, fomentando uma maior participação da iniciativa privada.

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017, p. 62) explicam essa conjuntura ao afirmarem que no atual Ensino Médio busca-se “impor o profissionalismo estreito e precoce, a retirada de conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos(as) estudantes, em troca de uma falsa flexibilidade curricular”. Dessa forma, com um discurso político voltado para a profissionalização precoce da classe trabalhadora, alguns componentes vistos como desnecessários para esse projeto podem desaparecer do currículo escolar.

Na contramão do discurso tecnicista e conservador das pautas em vigor, Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) reafirmam a importância que a Educação Física possui para o Ensino Médio, devendo oportunizar aos(as) educandos e educandas retomar as experiências, vivências e aprendizagens elaboradas no decorrer da Educação Básica, bem como a estruturação de novos sentidos e significados das práticas corporais nessa etapa formativa.

#### 6.1.2 Por uma escola inclusiva e democrática: resistências ao modelo técnico esportivo de ensino

Quando algum campus dos Institutos Federais consolidam a diminuição da carga horária da Educação Física, a partir de justificativas espúrias e sem nenhuma base pedagógica, os(as) docentes do componente resistem e não aceitam se tornar meros(as) treinadores(as) de modalidades esportivas realizadas nas aulas obrigatórias.

Destacamos o trabalho de P4 no IFCE que, ao chegar em seu campus de atuação, depara-se com um currículo extremamente esportivista. Apesar de existir uma diversificação das modalidades esportivas, os(as) educandos(as) tinham a opção de escolher uma única prática e permanecer nela durante todo seu Ensino Médio. O objetivo dessa proposta era trabalhar as práticas esportivas sobre três eixos: iniciação, aperfeiçoamento e treinamento.

Nessas linguagens não havia aula de uma prática problematizadora, dos espaços de debates sobre temas geradores, determinantes sociais, gênero e sexualidade no esporte. Não tinha, nesse currículo não existia isso. Mas eu fui produzindo, ainda que não tivesse incluído no próprio programa de unidade didática. Eu não fui me reconhecendo nesse lugar. Não era essa prática que eu acreditava. E comecei a resistir a esse currículo como uma forma de autonomização docente (P4).

Sob essa conjuntura, a educadora buscava alterar a configuração do atual currículo e descaracteriza-lo de uma visão unicamente esportiva. Sendo que, com o apoio dos(as) demais professores(as) com características progressistas, vindos(as) de uma outra instituição, iniciaram diálogos, debates e discussões, conseguindo angariar alterações importantes, sendo uma delas, a diversificação das unidades temáticas em que os(as) educandos(as) deveriam experienciar ao longo da etapa do Ensino Médio, não podendo permanecer em uma única modalidade durante todo período escolar.

O coletivo de professores(as) também conseguiu subverter a organização do ensino, e os aspectos de iniciação, aperfeiçoamento e treinamento passaram a ser desenvolvidos em projetos de extensão na própria instituição e não durante as aulas desse componente curricular. A professora destaca que “não é ainda o currículo que a gente deseja, com uma perspectiva que tem uma definição política, numa totalidade progressista, crítica, com referenciais decoloniais, mas esse grupo começou a pensar em um currículo de Educação Física escolar para o IFCE”.

Ressaltamos também esse processo de resistência ao modelo de ensino por modalidades que era desenvolvido no IFMT. A professora P9 afirma que esse formato excluía as meninas das aulas de Educação Física, haja visto que ao chegarem para fazer suas matrículas já haviam encerrado as vagas para as modalidades coletivas e restavam somente algumas modalidades individuais, como a ginástica e natação, que não eram pretendidas pelos meninos. A educadora enfatiza que

Eu acho que se eu não estivesse na coordenação do curso de 2019, eu não teria tido força para fazer essas mudanças que a gente começou em 2019. Eu vou te falar que acho que ela se efetiva agora a partir de 2023. Porque a partir do ano que vem todos os cursos vão ser por disciplina de Educação Física normal, não vai ter mais modalidade (P9).

Identificamos que essa contraposição ao modelo tradicional é fundamental para superar as estruturas exclucentes que são estabelecidas por alguns currículos escolares, sendo o(a) professor(a) um agente político que pode transformar essas realidades. Esse posicionamento crítico das educadoras reforça a legitimação de um componente curricular que visa ampliar a leitura de mundo dos(as) estudantes, desvelando as desigualdades de gênero, raça, condições socioeconômicas e inclusão, que estão imersas nas práticas corporais, buscando constituir uma sociedade justa, plural e equitativa (MALDONADO; FARIA; NOGUEIRA, 2021).

Destacamos esse posicionamento político-pedagógico presente na fala de P1 do IFCE

Sou um professor que tenho amor crítico pelo Ensino Médio, e por ter um amor crítico, tento combater com veemência todas as desigualdades e seus marcadores sociais, principalmente no atual momento que precisamos nos afirmar politicamente em prol da justiça social, que tenta de forma avassaladora atacar as instituições de ensino e as nossas liberdades de ensinar (P1).

Ao se posicionar criticamente contra as desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas, com o surgimento de tentativas de diminuição ou até mesmo retirada nas aulas do componente, esses(as) docentes podem estar preparados(as) para se contrapor a essas ações. Além disso, o professor destaca que o seu posicionamento pela efetivação de uma Educação Física crítica e diversificada sempre o acompanhou desde a formação inicial. Coelho, Maldonado e Bossle (2021) enfatizam que o(a) professor(a) precisa ser intelectual transformador(a) de sua prática, buscando a transformação social e promovendo resistência ao sistema econômico imposto no cotidiano, compreendendo que por meio do trabalho coletivo é possível alterar as injustiças sociais e promover uma sociedade que valorize a democracia.

Percebemos que, por muitos anos, a justificativa da Educação Física no contexto escolar esteve vinculada aos princípios médicos, higienistas e esportivistas (BRACHT, 1999; SOARES, 2012). Nos dias atuais, uma perspectiva amparada nesses conceitos não

se sustenta ou dá visibilidade a esse componente curricular na escola. Assim, os(as) professores(as) precisam ter um posicionamento crítico e político sobre a sua função no contexto escolar, para não ser considerados(as) como alguém que trabalha somente com atividades esportivas, mas sim com conhecimentos que envolvem a cultura corporal, como observado no relato de P3

Eu busco me construir naquele local. Hoje em dia acho que a coisa está mais tranquila. Mas você chega na escola nova, teve vários momentos que eu fiz questão de desde o início de me colocar, não deixar rolar solto o estereótipo sobre a área, o que é o trabalho da Educação Física. Todas essas coisas que estou falando para você nessa entrevista eu já falei para eles muitas vezes e em muitas ocasiões que eu via uma certa expectativa sobre mim de reproduzir um senso comum. É uma relação construída com muito diálogo, sempre buscando desmistificar certas coisas, que para mim me garante um lugar de respeito. Porque esses lugares que as pessoas colocam o professor de Educação Física, se você corresponder sempre essas expectativas, você vai às vezes estar atendendo a demandas que o pessoal considera importante, mas que vão deixando você naquele lugar subalterno. De um professor que não trabalha com conhecimento, trabalha com atividades. Quando vão chegando outras questões que são as questões realmente valorizadas no ambiente escolar você vai ficando para trás (P3).

Como mencionado pelo educador, as experiências dos(as) gestores(as) e demais professores(as) com a Educação Física escolar é de uma perspectiva esportiva com viés unicamente prático. Motivos esses que, por muitos anos, permitiram que o(a) docente desse componente curricular tivesse a identidade de um(a) recreador(a) ou/e treinador(a) nos espaços escolares (VIEIRA, 2020).

Ao assumir uma postura contrária aos interesses da comunidade escolar frente ao pensamento hegemônico sobre a Educação Física, adotando um posicionamento crítico e participativo nas decisões políticas naquele território, o(a) professor(a) angaria um espaço de respeito e valorização nas decisões que podem impactar no processo de legitimação da área e de estruturação de ações inclusivas (JANUARIO; GARIGLIO, 2022).

Dessa forma, a resistência deve também partir de suas práticas político-pedagógicas, desconstruindo junto aos(as) estudantes a compreensão de um componente curricular que valoriza as aptidões físicas individuais e a construção de corpos heteronormativos. Esse processo de mudança na mentalidade dos(as) jovens é primordial para o entendimento de um momento histórico que excluiu todas aquelas pessoas que não alcançavam os padrões sociais exigidos para a realização das práticas corporais. Destacamos o relato P2 do IFMT sobre essa problemática.

No 1º ano eu faço uma prática com eles para entenderem esse caminho da Educação Física no Brasil. De como a nossa Educação Física sempre foi excludente, ela sempre foi para uns e não para outros, primeiro para os homens brancos, Cis, trago a imagem do higienismo, o contexto do higienismo para exemplificar. Trago o militarismo para eles e falo da inclusão das mulheres dentro da Educação Física, mas vou falando até chegar na ideia de cultura corporal de movimento. Esse começo é a porta de entrada para eles fazerem a reflexão de que não era para todo mundo e precisa ser para todo mundo (P2).

Reafirmar que a escola precisa ser um local inclusivo para todas as pessoas é criar um ambiente democrático em que todos(as) tenham possibilidades de sentirem-se acolhidos(as) e apropriar-se dos sentidos e significados que envolvem as práticas corporais, sendo que, por meio dessas vivências, esses(as) estudantes podem compreender os conhecimentos culturais, sociais, étnicos e econômicos que se vinculam aos diferentes povos e comunidades aos quais estão inseridos, criando um espaço em que todo mundo tem vez, voz e direito. Observamos esses registros na fala de P7 do IFMG.

Eu recebo estudantes que vêm de diferentes municípios, diferentes realidades, diferentes experiências anteriores com Educação Física. E a ideia é desconstruir alguns estereótipos, algumas visões preconceituosas e deturpadas sobre a Educação Física. A gente trabalha muito na desconstrução para que ao longo desses três anos eles possam construir os conhecimentos sobre a Educação Física a partir das nossas propostas pedagógicas (P7).

Para minha primeira quebra de preconceito, primeira desconstrução, acontece quando os alunos percebem que nas aulas de Educação Física do IFMG não há uma exigência ou uma hipervalorização das habilidades físicas. Desde do começo, desde o princípio, a gente deixa muito claro que a nossa preocupação não é com a técnica, não é com a performance. As nossas aulas são teórico-práticas, no primeiro ano em especial a gente começa com temas que não são tão comuns, a maioria das coisas que eles estudam no primeiro ano são novidades (P7).

Desse modo, é possível fazer com que os(as) estudantes sintam-se à vontade e seguros para participar das aulas, sabendo que eles e elas não serão discriminados(as) em relação às suas habilidades físicas ou diferenças corporais. Cria-se uma cultura de segurança e confiança em que todos e todas passam a entender que não serão julgados pelas suas habilidades, técnicas ou pelo gesto motor, expondo que não é pré-requisito ter experiência em alguma prática corporal para poder realizá-la, como podemos observar no relato de P8 do IFMS

O estudante é autor dos próprios movimentos, ele vai fazer o movimento do jeito que ele consegue, o importante é que ele atinja o objetivo. Eu sempre trago essa perspectiva para as aulas para tentar minimizar aquela ideia de que não vou jogar porque não sei. É um pouco difícil e leva um tempo, mas acredito que é esse o caminho que eu tenho trilhado para incluir todo mundo (P8).

Amparadas nas teorias críticas do currículo (SILVA, 1999), esses(as) educadores(as) tornam as aulas de Educação Física em um espaço de acolhimento das diferenças e de respeito aos diferentes saberes em prol de uma educação inclusiva que promova o diálogo entre todos(as) os(as) estudantes (FREIRE, 2021), trabalhando com os conhecimentos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que envolvem as práticas corporais (MALDONADO, 2020). Dessa forma, esses(as) docentes minimizam as exclusões de sala de aula por meio de reformulações estruturais, sociais, políticas, metodológicas e atitudinais (FONSECA; SILVA; SANTOS, 2023), visando promover uma justiça social e curricular nesse espaço (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Indo ao encontro desses resultados, Sousa e Maldonado (2023) apontaram, após uma vasta revisão de literatura nas dissertações e teses que analisaram a Educação Física nos Institutos Federais, que existe um movimento de organização pedagógica contra hegemônico por parte dos(as) docentes desse componente curricular, possibilitando a organização curricular e de experiências educacionais inspiradas pelas teorias críticas, que colocam em evidência a cultura corporal como objeto de estudo da área, além de construir coletivamente uma leitura crítica de mundo sobre as práticas corporais de todos(as) os(as) envolvidos(as) nesses projetos educativos.

#### 6.1.3 Educação Física inclusiva e o embate com os(as) gestores(as) dos Institutos Federais pela constituição de uma nova função social do componente curricular e melhores condições de trabalho

Em alguns casos, essa postura contra hegemônica de tensionar o sistema político e o ambiente escolar não parece agradar quem está na gestão dos cargos superiores. P1 entende que os(as) gestores(as) respeitam e valorizam o seu trabalho, mas sente algumas inquietações com alguns acontecimentos que impactam na efetivação do seu componente curricular.

[...] eles respeitam o meu trabalho, referendam meu trabalho, mas não sei se minha postura política e como eu me afirmo. Sou o professor que quando precisa ter uma questão mais conceitual dou aula no depósito, porque é a sala onde tem os materiais de Educação Física e tem umas cadeiras lá, a aula é lá. Porque as salas ficaram para os cursos de ... e porque logo a minha disciplina perdeu a sala de aula? (P1).

O educador destaca a necessidade de mais recursos para promover uma maior diversificação das práticas corporais, mas entende que, no momento da pesquisa, existe uma redução exorbitante nos investimentos educacionais que dificultam essas ações. Ainda assim, sente que nunca teve um diálogo em prol da melhoria da Educação Física escolar. O professor conclui seu posicionamento destacando que “por ser uma pessoa que me afirmo politicamente, sempre que ocupo lugar de gestão a minha figura incomoda e eu não vou mudar de ser essa pessoa”.

É preciso evidenciar o posicionamento ideológico e político que condiciona o trabalho, as tomadas de decisões e a vida cotidiana nas escolas (TORRES SANTOMÉ, 2013). Essa tarefa é importante para o(a) docente se contrapor as ações cada vez mais direcionadas a uma visão seletiva, meritocrática e monopolizada dos conhecimentos aderidos pelas instituições de ensino. A dificuldade de aceitação de alguns debates que consideram povos e culturas que foram e ainda são silenciados, acentuam, ainda mais, as desigualdades, o capacitismo e as injustiças sociais.

Fonseca e Brito (2022) destacam que a visão universalizante de cultura reforça os processos de exclusão e de apagamento das diferenças na escola. Nesse contexto, considerando que a educação é ideológica, torna-se necessário resistir a essas políticas conservadoras, para se pensar em efetivar uma prática político-pedagógica inclusiva e democrática no Ensino Médio (COELHO; MALDONADO; BOSSLE, 2021). Lopes e Silva (2023) ressaltam a necessidade de a escola rever seu papel social, reconhecendo-se como um espaço intercultural que possibilita o acesso ao conhecimento crítico, reflexivo e problematizador pela classe trabalhadora, pessoas com deficiência, população negra e indígena, pobres e qualquer indivíduo excluído por condições socioeconômicas, que tem seus direitos refutados ou são desprovidos de condições de igualdade de conviver e gozar de seus direitos sociais.

Destacamos um outro movimento de resistência de P2 em busca de melhoria em suas condições de trabalho, tendo em vista que para realizar atividades que exigissem uma maior movimentação e uso da gestualidade dos(as) estudantes, a educadora se

deslocava com eles e elas para outro local em que podiam utilizar uma quadra que era alugada pelo IFMT.

Considerando que o clima quente e úmido da região dificulta a utilização de espaços ao ar livre existentes na instituição, como forma de angariar melhorias para suas aulas, a professora, juntamente com um outro professor de Educação Física, que trabalha no mesmo campus, passaram a realizar suas atividades de ensino em todos os espaços disponíveis na instituição em que pudessem desenvolver a gestualidade das práticas corporais e preservar a saúde dos(as) estudantes. Esse processo gerou tensões nos(as) gestores(as) e, principalmente, nos(as) docentes de outras áreas que se sentiam incomodados(as) pela movimentação que os(as) educandos e educandas faziam nesses locais. Conseguimos identificar como se deu esse processo no relato da educadora.

A gente falou que não vamos mais para esse lugar, vamos fazer a aula aqui. Aonde vocês vão fazer?! Tudo quanto era lugar. Eu fiz aula em corredor de sala de aula, fiz aula no rol de entrada, fiz aula no auditório, fiz aula na biblioteca, fiz aula no estacionamento, que tinha um espaço, eu acho que só não fiz aula no refeitório. Mas eu fiz aula em todos os lugares. O povo vinha falar que estava fazendo barulho. É isso que eu quero mesmo, é para fazer barulho, não fala mais baixo não, porque você tem sua sala com ar condicionado para dar sua disciplina e eu não tenho espaço. Então eu vou fazer barulho. Foi um movimento político mesmo a construção do espaço. Então começamos esse movimento, está sendo construído o ginásio (P2).

Notamos que a postura de inquietação da educadora angariou resultados positivos que resultaram na construção de uma quadra poliesportiva em sua instituição. Sob essa conjuntura, percebemos que a inclusão perpassa pela valorização da Educação Física na escola, dentro da estrutura curricular da formação geral e não em um local afastado desse espaço, aproximando esse componente do currículo e gerando melhoria da qualidade do ensino desses(as) estudantes. Como destacado por Mantoan (2015), essa educadora saiu da passividade profissional e enfrentou as imposições que segregavam o componente curricular do ambiente escolar.

A educadora combateu com veemência os conflitos e se impôs frente a estrutura perpetuada, demonstrando um ato de resistência e enfrentamento às injustiças sociais. Santos (2009) menciona que quanto mais as necessidades educacionais forem centralizadas nos(as) estudantes e não na estrutura, maior serão as injustiças que ocorrerão nesses lugares, por conseguinte, menor será o investimento que a escola vai oferecer para

solucionar os problemas que envolvem as questões estruturais, materiais ou condições dignas de trabalhos para os(as) educadores(as).

Booth e Ainscow (2011) ressaltam que a inclusão consiste em minimizar as barreiras que impedem a educação de todos(as) os(as) estudantes. Assim, promover um investimento na carreira e no salário dos(as) professores(as), melhoria nos espaços utilizados pelos(as) educadores(as) e efetivar a justiça curricular podem auxiliar na quebra de barreiras que impactam o trabalho do(a) docente de Educação Física e, consequentemente, melhorar a qualidade do ensino para todos(as) os(as) educandos e educandas.

Notamos que assegurar aos(as) estudantes essa justiça curricular nas práticas corporais e problematiza-las para além da realização do gesto corporal, pode ser considerada uma forma de minimizar as exclusões nas aulas de Educação Física. Essa lógica permite pensar uma formação humanizada que valorize as diferenças e formem identidades críticas nesses indivíduos. Percebemos na fala de P1 que suas aulas se distanciam de um caráter técnico e repetitivo dos gestos corporais ao afirmar que

[...] a ideia que a inclusão e a diversidade é uma questão muito maior, tem a ver com marcadores sociais, com as desigualdades que estão impostas e dentre elas essas desigualdades que impõe que existe um padrão muito vinculado a aptidão física na Educação Física. E essa forma ela é cruel, sectária, misógina, preconceituosa com qualquer pessoa, quando rompemos com esse padrão da aptidão física começamos a ter um outro olhar que vai incluir (P1).

Uma escola com princípios inclusivos é aquela que modifica sua estrutura, funcionamento, e prepara seus(suas) educadores(as) para acolher as diferenças que estarão presentes nesse ambiente (SANTOS, 2009). Percebemos na fala de P1 que o educador realiza críticas consistentes aos sistemas de ensino e coloca em xeque até que ponto o professor sozinho deve ser responsabilizado por assegurar os conhecimentos aos(as) estudantes. O docente acrescenta: “eu considero muito cruel colocar sob responsabilidade da professora e do professor todas essas demandas de inclusões. Em alguns casos nós precisamos de um mínimo de apoio institucional”. Alves (2009) afirma que as diferentes formas de agir na escola não resultam apenas da escolha dos referenciais teóricos a serem utilizados como princípios reflexivos, mas também das reais condições de atuação que amparam esses(as) professores(as) em sua prática pedagógica.

Mantoan (2015) aponta que as principais tarefas a serem pensadas para uma estruturação escolar inclusiva são: recriar o modelo educativo escolar pensando em todos(as) os(as) estudantes; reorganizar o projeto político-pedagógico abrindo espaço para o diálogo, a cooperação, a criatividade e o acolhimento as análises críticas de todos e todas que compõem a comunidade escolar; garantir possibilidades de aprendizagens a todos(as) os(as) educandos(as) de acordo com seu tempo de aprendizagem, considerando suas particularidades acadêmicas, sociais e culturais; e por fim, formar, aperfeiçoar e valorizar o trabalho do(a) professor(a) a fim de se criar condições de um ensino de qualidade e sem exclusões.

Para se formar um(a) professor(a) numa perspectiva inclusiva é necessário ressignificar o seu papel, da educação, da escola e das práticas pedagógicas realizadas nesse espaço (MANTOAN, 2015). Nesse sentido, uma possível saída para minimizar as barreiras escolares seria produzir um debate com maior profundidade com os(as) estudantes na formação inicial, para que sejam feitos tensionamentos que possibilitem formar educadores(as) críticos(as) que busquem efetivar uma Educação Física plural, democrática e transgressora.

Considerando que a realidade social é fruto da ação dos sujeitos em seu cotidiano, e por meio dela eles e elas também se transformam (FREIRE, 2021), defendemos que pensar e desenvolver ações inclusivas na escola é uma possibilidade de minimizar as opressões, preconceitos e discriminações sofridas por aqueles(as) que não se enquadram nos padrões de normalidade estabelecidos socialmente, impactando no processo de reflexão dos(as) professores e professoras sobre sua práxis.

Booth e Ainscow (2011) afirmam que as relações de inclusão/exclusão na escola podem ser analisadas sobre três dimensões: criação de culturas inclusivas, implementação de políticas inclusivas e promoção de práticas inclusivas. Discutir a inclusão como um ato político está relacionado a todas essas dimensões. Entendemos que o posicionamento dos(as) educadores(as) do presente estudo em buscar um espaço acolhedor e participativo para todos(as) estudantes nos Institutos Federais, colocando em evidencia suas culturas, fazendo resistência a algumas políticas de exclusão que adentram esses espaços, produzindo práticas político-pedagógicas transgressor, coadunam com a perspectiva dessas dimensões que buscam estruturar uma escola inclusiva.

## **6.2 A implementação de políticas inclusivas/excludentes nos Institutos Federais: afirmação ou negação?**

As políticas educativas são propostas que orientam o processo de formação dos sujeitos no ambiente educacional, posicionada pelos princípios sociopolíticos e ideológicos de quem está no poder. Podem ser entendidas como um conjunto de recomendações que servem como base para estruturação de projetos políticos de curto a longo prazo, pensados para influenciar na construção de identidades críticas/acríticas e inclusivas/excludentes dos(as) estudantes para se viver em sociedade (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Por muitos anos, as pessoas pobres, os povos indígenas, a população negra, as mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência tinham sua participação inviabilizada na escola. Essas marcas reforçam o preconceito, a xenofobia, o capacitismo, o patriarcado e o racismo que predominava sobre os sistemas de ensino. A cultura da exclusão acontecia por meio de políticas excludentes que buscavam manter um sistema de hierarquização, inviabilizando o acesso dos conhecimentos àqueles que poderiam colocar em xeque esse processo de dominação.

Contudo, reconhecendo a existência de uma dívida histórica com seu passado de marginalização estamos, aos poucos, em processo de reformulação e implementação de políticas educativas em âmbito nacional que validam a existência desses grupos que foram, e ainda são, oprimidos. Essas políticas afirmativas, como assim podem ser chamadas, visam garantir o direito de acesso, permanência e continuação dos estudos para pessoas em desigualdade socioeconômicas, negros e negras, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e com deficiência, buscando equidade de condições para uma participação efetiva na sociedade de todos e todas.

Booth e Ainscow (2011) enfatizam que a implementação de políticas inclusivas deve estar direcionada para a criação de possibilidades da participação integral de todos(as) estudantes na escola e da conscientização do apoio a diversidade presente nesse espaço. Dessa forma, a redução das pressões excludentes passa pelo diálogo entre as pessoas que compõem a comunidade escolar e a sociedade civil, buscando criar estratégias de mudanças que valorizem as particularidades dos(as) educandos(as). Fonseca e Santos (2011) apontam que algumas dessas modificações podem ser implementadas na reorganização dos documentos que regem as instituições de ensino,

como o projeto político-pedagógico, os planejamentos dos(as) docentes e as diretrizes que sistematizam o projeto educacional.

Destacamos a exemplo disso as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem as culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino das escolas brasileiras, reconhecendo e valorizando os conhecimentos de matrizes indígenas e africanas. Ressaltamos as Leis nº 12.711/2012 e 12.990/2014, que objetivam erradicar com a desigualdade racial e o racismo estrutural ainda presente na sociedade, criando vagas específicas para que pessoas negras acessem as Universidades e setores da administração pública (BRASIL, 2003, BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL; 2014).

Nesse interim, mencionamos que a Lei nº 14.723/2023 também estabelece cotas em Universidades e Institutos Federais para as pessoas pretas, pardas, povos indígenas e quilombolas, além dos(as) estudantes com deficiência. Em relação as políticas direcionadas ao público das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades, público alvo da educação especial, apontamos a portaria nº 948/2007 que habilita a implementação da Política Nacional da Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial (PNEEPEI) com intuito de promover o acesso, a participação e a aprendizagem desses(as) educandos(as).

Tivemos também a criação da Lei nº 13.147/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) com objetivo de reforçar a educação para os(as) estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, fomentando o suporte necessário para permanecer na escola e constituir uma aprendizagem significativa nesse espaço, além de reforçar que a deficiência é advinda do contexto social, cultural e atitudinal, e não exclusivamente do sujeito (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

Portanto, as políticas afirmativas podem ser definidas com ações permanentes ou temporárias que propõem uma sociedade livre, justa, solidária e equitativa, buscando erradicar a pobreza, a marginalização e as desigualdades socioculturais, possibilitando a participação social dos sujeitos independente de origem, cor, raça, idade ou qualquer forma de discriminação (HASHIZUME; ALVES, 2022). Surgem com uma perspectiva voltada para a erradicação de todas as possibilidades de opressão, mas podem e devem ser pensadas na perspectiva da interseccionalidade, levando em conta as desigualdades de classe social, gênero, raça e deficiência (HASHIZUME; LIPPE, 2022).

Notamos que essas políticas educativas estão presentes nos Institutos Federais e influenciam na estruturação de ações afirmativas que valorizam os(as) estudantes a partir de suas singularidades, construindo um espaço de diálogo em prol da justiça social e

curricular. A seguir será apresentado a importância e os impactos desse aparato legislativo para a consolidação de uma educação inclusiva nos Institutos Federais.

#### 6.2.1 Percepção dos professores e professoras de Educação Física sobre as políticas afirmativas nos Institutos Federais

Destacamos que todos os campus dos Institutos Federais de vinculação dos(as) participantes da pesquisa possuem alguma política afirmativa, tais como: o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (Nugs) e o Núcleo de Gênero e Diversidade (Neged).

Algumas dessas instituições possuem mais de um Núcleo, enquanto outras são contempladas com apenas uma única política. Isso posto, apresentaremos a percepção dos(as) professores(as) de Educação Física sobre como essas ações podem auxiliar no processo de democratização e construção ambiente equitativo e plural nos Institutos Federais, entendendo como esse trabalho colaborativo contribui para a efetivação da prática político-pedagógica desses(as) docentes.

Alguns(mas) educadores(as) afirmam a importância dessas políticas para as populações que tiveram o conhecimento refutado por conta de suas condições socioeconômicas, classe social, cor da pele, identidade de gênero, dentre outros marcadores socioculturais que condicionavam a presença das pessoas em determinados espaços. Segundo os(as) professores(as) essas ações reafirmam o direito de presença de todos os(as) estudantes na escola, como destacado nas falas de P1 e P4 do IFCE:

Eu considero essas políticas, porque eu considero uma política educacional, Neabi – Núcleo de estudos afro-brasileira e indígena, o Napne que já é voltado para inclusão, considero isso um investimento real e um compromisso do IFCE com a diversidade. Eu não estou em nenhum núcleo porque eu não dou conta de tudo (P1).

Nós não tínhamos essa lei antes, o aluno não estava incluído na Educação Básica, agora ele está. Está na escola regular, não está mais nas escolas específicas. Por isso que esse estudante e essa estudante agora chegam no Ensino Médio, mas teve um bom tempo com pouquíssimos estudantes que chegavam ao Ensino Médio (P4).

Então o IFCE na sua história definida como uma Escola Técnica para formação de uma elite, por isso que essa prática cultural histórica não possibilitava alunos de classes sociais desprivilegiadas acessarem o

IFCE, era difícil, isso enquanto Escola Técnica. Agora quando passou a ser Instituto, nessa política criada no governo Lula e Dilma vemos outros movimentos e outros alunos que passam a estar no IFCE, sobretudo no processo de interiorização, mas aqui na capital também chegam esses alunos. E vão chegar essas outras comunidades que a gente precisa olhar para essa inclusão (P4).

Além de assegurar que esses(as) educandos(as) terão suas necessidades atendidas na escola, essas políticas buscam tensionar os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade e reproduzidos nos sistemas de ensino, construindo a formação dos(as) estudantes pautadas na valorização de suas tradições culturais, relações sociais e estilos de vida, tornando-os conscientes e críticos de suas ações. Hashizume e Alves (2022) inferem que o combate à desigualdade pressupõe o reconhecimento dos direitos dos indivíduos, seja sobre questões étnicas, raciais, religiosas, culturais e sociais, tornando a escola um local de afirmação dos direitos de cada pessoa pela educação humanizada.

As autoras salientam a necessidade de desconstruir o discurso da meritocracia, no qual defende que todos(as) tenham o mesmo tratamento para alcançar seus objetivos, desconsiderando as questões de desigualdades sociais que permeiam esses sujeitos. Defender essa proposta é apoiar o passado colonizador instaurado em solo brasileiro, demonstrando posicionamento contrário ao tratamento equitativo para pretos(as), mulheres, pessoas com deficiência e demais povos oprimidos, além de menosprezar práticas e políticas que visam minimizar as exclusões sociais (HASHIZUME; ALVES, 2022). Ademais, P4 ressalta o quanto essas políticas tem sido importantes para efetivação da educação inclusiva

[...] a nossa grande maioria de estudantes são de baixo poder aquisitivo, em vulnerabilidade social, temos agora para as cotas raciais. Então acho que a gente vem crescendo com essas políticas e vem trazendo essas diferenças e trazendo todas essas pessoas para dentro da nossa instituição (P4).

Destacamos as reflexões trazidas por Anjos (2020) quando o autor discorre sobre o conceito de igualdade formal e igualdade material/real, reconhecendo a necessidade de aderirmos a segunda proposição, tendo em vista que a primeira estabelece como a única função do Estado a de impedir a discriminação e a desigualdade, sem se preocupar com diminuição das discrepâncias sociais existentes, enquanto a segunda se preocupa em intensificar as ações do Estado contra toda e qualquer forma de desigualdade, intervindo com ações que reduzam as injustiças sociais, deixando de ser garantidor para passar a ser

promotor da igualdade. Ou seja, não basta somente cumprir a Lei e inserir os(as) educandos(as) nas escolas, é necessário criar possibilidades de permanência e construção de aprendizagens significativas para esses(as) estudantes, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

O autor ainda afirma que as políticas afirmativas mesmo que, em alguns casos, ainda discriminatórias por falta de maior atenção dos Estados, rompem com a estrutura social e curricular machista, preconceituosa e economicamente desigual. Por esse passado de exclusão justificam-se essas ações positivas que invertam o cenário de desequilíbrio de oportunidades existente entre os diferentes grupos sociais (ANJOS, 2020; HASHIZUME, 2022).

Isso posto, acreditamos que as ações afirmativas ou “políticas de discriminação positiva”<sup>4</sup> desenvolvidas nos Institutos Federais se aproximam com esse conceito de igualdade material e equidade ao qual defendemos, atentando que os Núcleos mencionados pelos(as) docentes, tais como o Napne, Neabi, Nugs e Nuged, são coletivos que se fundamentam nas políticas e se materializam nas instituições, fortalecendo propostas que atendem a todos os públicos, visando promover a justiça social.

O educador P6, do IFRO, sinaliza que essas são iniciativas importantes e que se bem organizadas tendem a melhorar a qualidade da prática político-pedagógica dos(as) professores(as), proporcionando que os(as) educandos(as) saiam marcados por toda a estrutura oferecida pelo Instituto Federal. Destacamos o excerto a seguir da fala do docente: “[...] eles agilizam muito do trabalho e dão qualidade para o trabalho. Quando você tem esse universo, esses Núcleos de apoio ficam muito mais tranquilo. É muito mais coerente do ponto de vista educacional”.

Como frisado pelo educador, a organização desses Núcleos é fundamental para o sucesso dessas propostas nos Institutos Federais. Isso posto, percebemos inquietações vindas dos(as) professores e professoras sobre como essas ações se materializam, ainda que estabelecidas na instituição, é preciso refletir se essas propostas estão alcançando os objetivos almejados. Nesse contexto, apontamos alguns posicionamentos trazidos por P1 do IFCE sobre essa problemática.

E o IFCE tem essa rede de apoio, mas eu sinto assim que nesse ponto o IFCE está muito ilhado, os Núcleos existem com políticas afirmativas,

---

<sup>4</sup> Permitem o estabelecimento de tratamento desigual em busca da real igualdade, visando “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades” (ANJOS, 2020, p. 41).

mas eu não sei como isso vira um continente<sup>5</sup> e estar totalmente integrado. Volto a dizer que tenho dialogado mais com o Neabi porque ele tem um corte muito mais crítico do que o Napne, não tenho conversado muito com o Napne porque não tenho lido dessa forma. Mas eu me dou muito bem e considero que são políticas que devem ser mantidas, porque é como se fosse uma bandeira para quem quiser enxergar melhor esse debate, existe (P1).

Ao olharmos com profundidade para as palavras do educador compreendemos um cenário em que o processo inclusivo é fragmentado, reforçando o entendimento que as lutas por justiça social não são comuns a todas aquelas pessoas que por algum motivo são discriminadas e/ou excluídas da sociedade. Essa ausência de diálogo dificulta a luta coletiva em prol da erradicação das opressões sociais, sejam elas para os(as) estudantes público alvo da educação especial, assistidos pelo Napne, ou da população negra e indígena acompanhados pelo Neabi.

Sousa Santos (2022) destaca a importância de haver uma ecologia dos saberes dos povos oprimidos com objetivo de desvelar as injustiças sociais, aproximando as políticas afirmativas que lutam por diferentes causas, sejam elas relacionadas ao movimento negro, feminista, povos indígenas, pessoas com deficiência, devendo unir-se em defesa de uma luta coletiva pelos direitos humanos e melhoria das condições de existência. Maldonado *et al.* (2022) enfatiza que quando os(as) docentes acessam teorias que visam transformar a realidade desigual, é possível efetivar essa ecologia dos saberes, tendo consciência que suas práticas político-pedagógicas devem interpretar, negociar e traduzir os conhecimentos fundamentados. Freire (2021) exalta que somente a partir do reconhecimento do(a) opressor(a) pelos(as) oprimidos(as), e com o engajamento organizado pela sua libertação, começam a surgir possibilidades de superação do convívio com o regime opressor.

Complementando o que foi salientado por P1 sobre impasses que dificultam o trabalho dessas políticas na instituição, a educadora P4 afirma que ainda há muitas relações estruturais que inviabilizam um trabalho intensificado com esses marcadores socioculturais, situações limites do campo político de financiamento e de afirmação dessas pautas.

Dessa forma, esses Núcleos precisam aderir posturas críticas que fortaleçam sua importância nesses espaços, gerenciando ações educativas que argumentem a favor do

---

<sup>5</sup> O educador utiliza o trecho “vira um continente” como uma metáfora que faz referência ao Napne, Neabi e Nugs, enfatizando que esses núcleos não propõem ações conjuntas, dificultando o processo de intersecção coletiva das lutas pela inclusão nesse espaço.

tensionamento da estrutura preconceituosa, machista, racista, colonialista e patriarcal presente na sociedade (SOUZA SANTOS, 2022). Hachizume e Alves (2022) salientam a importância de compreender a inclusão escolar numa perspectiva crítica e complexa que deve ser problematizada num contexto de desigualdade social, questionando os processos de exclusão que permeiam os discursos que se afirmam imparciais, especializados e inclusivos.

Vale salientar que mesmo alguns Institutos Federais não tendo instaurados algumas dessas políticas, vimos relatos de docentes que fazem discussões aprofundadas sobre as temáticas de gênero, sexualidade e racialidade nessas instituições. A professora P7, do IFMG, destaca que esse comprometimento mobiliza os(as) demais professores(as) a também incrementarem em seu trabalho discussões que envolvam essas problemáticas. Evidenciamos esse relato no excerto a seguir

Nós só temos o Napne no nosso campus, mas a gente tem professores do movimento negro no campus que são muito atuantes. Embora a gente não tenha a portaria com essa comissão do Neabi, temos um trabalho muito interessante. Gênero também a gente tem um professor muito atuante nessa área. Vamos dizer que temos expoentes no nosso campus do movimento negro, do movimento LGBTQI+, que nos impulsiona a tratar dessas questões de uma maneira com um pouco mais de profundidade. Mas eu acho que a gente ainda tem muito que avançar (P7).

Hachizume e Lippe (2022) destacam que para os(as) educadores(as) atuarem em uma perspectiva inclusiva, eles(as) devem estar alinhados(as) a um projeto consciente de respeito a dignidade humana, valorizando os sujeitos que fazem parte dos grupos oprimidos como negros(as), transgêneros, mulheres, indígenas e pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de continuidade dessas políticas de promoção do acesso e permanência dos(as) educandos(as) na educação, gerando condições para ampliar seu desenvolvimento, autonomia e liberdade, formando estudantes com identidades críticas que se afirmem politicamente em defesa da justiça social, combatendo discursos e práticas discriminatórias, sexistas, fascistas e racistas ainda presentes na estrutura societária.

Para a superação das situações opressoras é necessário o reconhecimento e atuação crítica sobre a realidade a qual está em processo de submissão do sistema opressor, agindo de forma a transformar esse cenário na busca pelos direitos individuais e coletivos. A luta por melhores condições de existência não pode ser parada pelo medo das repressões, os direitos e a liberdade dos(as) oprimidos(as) são conquistados por meio

do enfrentamento das desigualdades e injustiças presentes nos discursos e práticas machistas, patriarcais, misóginas e racistas existentes em nossa sociedade (FREIRE, 2021).

Portanto, faz-se necessário reforçar os princípios instituídos pelos Institutos Federais de acolhimento da classe trabalhadora, população negra, povos originários, mulheres, pessoas lgbtqiapn+ e pessoas com deficiência ao acesso a uma educação politécnica e *omnilateral*. Logo, reavivar esses ideais coloca essa instituição com a responsabilidade de promoção de equidade social frente às desigualdades, zelando pelos direitos educacionais e das ações afirmativas desses indivíduos. Portanto, torna-se imprescindível que essas ações não sejam levadas para a lógica da eficiência e produtividade impetrada pelo sistema neoliberal, ou seja, visando gerar retorno financeiro com o número de atendimentos e nem cobrança por resultados como uma ação de retorno de um financiamento (RACHIZUME; LIPPE, 2022).

Criar políticas direcionadas a comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade sociocultural, étnico-racial, de gênero e necessidades específicas é um posicionamento contrário as desigualdades e superação do preconceito e discriminação que dificultam o acesso e permanência desse público nas escolas (ALVES, 2020). Nesse interim, Freire (2021) destaca que para a consolidação de uma educação libertadora é necessário questionar se os(as) oprimidos(as) realmente usufruem do acesso as políticas educativas e sociais.

Sob essa conjuntura, percebemos a partir dos relatos dos(as) professores(as) que esses Núcleos presentes nos Institutos Federais podem ser vistos como políticas afirmativas que garantem a presença de uma multiplicidade de sujeitos, saberes e culturas nessa rede de ensino. Notamos que alguns desses Núcleos estão mais consolidados, como é o caso do Napne e Neabi, pois encontram-se em estado mais avançado de inserção e promoção de ações específicas para o público alvo de suas políticas, enquanto o Nugs e Neged caminham em busca de uma maior emancipação. Dessa forma, iremos dar maior profundidade a algumas problematizações trazidas pelos(as) educadores(as) referentes as ações desenvolvidas por esses Núcleos.

#### 6.2.2 Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Napne e a Educação Física escolar nos Institutos Federais

Para compreendermos como se dá a relação entre a Educação Física e o Napne nessa rede de educação profissional e tecnológica, torna-se necessário conhecer como se consolidou o processo de implementação dessa proposta na instituição de ensino.

O início dessa política afirmativa começa com a implementação do decreto nº 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto estabelece a necessidade dos órgãos e instituições do poder público de afirmar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas em todos os setores da sociedade, dentre eles a educação. Ainda nessa Lei, em seu artigo 28, é destacado que o(a) estudante com deficiência de escola pública ou privada deve ter acesso à educação profissional, que passa a ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 1999).

No ano seguinte houve a implementação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidade Educacionais Específicas (TECNEP), uma parceria entre Secretaria de Educação Tecnológica (SET) e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEEME), que visava ampliar o acesso, a participação e desenvolvimento dos(as) estudantes com deficiência nas redes federais (NUNES, 2012). Segundo a autora, esse programa não buscava apenas inserir esses(as) estudantes na escola, mas sim, refletir sobre as condições estruturais e atitudinais que esses espaços estavam oferecendo para que os mesmos tivessem autonomia e condições equitativas de aprendizagem.

Sob essa conjuntura, as redes federais já existentes, como era o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDS) e Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas, passam a ter que prover ações que contemplem a respectiva política.

Considerando que essas ações educativas trariam mais estudantes para essas instituições, surge a necessidade de criar um setor responsável pelas demandas de inclusão dentro desses espaços, surgindo assim o Napne. Esse Núcleo surge com o propósito de promover a entrada de educandos(as) com necessidades educacionais específicas, não só com deficiência, na rede federal de ensino, criando condições de continuação dos estudos em todas as etapas de ensino e potencializando suas capacidades para o mundo do trabalho e convívio em sociedade, confrontando as exclusões sociais e o padrão de normatividade estabelecido socialmente e hegemonicamente transmitido.

Dentre os principais objetivos do Napne, destacamos alguns trazidos na portaria normativa nº 38/2022 – RET/IFSP:

I - Contribuir para criação de espaços que viabilizem a discussão para a implementação da cultura da educação para a convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como para a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação; II - Prestar apoio educacional aos estudantes; III - Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes; IV - Envolver os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar no sentido de estabelecer políticas e diretrizes para inclusão no IFSP enquanto um compromisso coletivo (de todos); V - Instigar a prática democrática e as ações inclusivas para os estudantes.

Considerando a importância que o Napne tem para inclusão dentro dos Institutos Federais, surge a necessidade de evidenciarmos como ocorrem as aproximações entre esse Núcleo e a Educação Física escolar, pensando em como esse trabalho colaborativo pode auxiliar no processo de inclusão/exclusão dos(as) estudantes com alguma necessidade particular que estejam presentes nas aulas desse componente curricular.

Em relação aos achados do presente estudo, de acordo com o relato dos(as) 11 docentes entrevistados(as), o Napne está presente em todos os campi que atuam. Isso ressalta que a política está consolidada dentro dessas instituições, todavia precisamos aprofundar essas discussões para compreendermos como essas ações se desenvolvem no cotidiano escolar e como reflete na prática político-pedagógica dos(as) professores(as) nos Institutos Federais.

Percebemos que P1, professor do IFCE, aponta algumas situações limites existentes na relação escolar entre aqueles que compõem o Napne e os(as) professores que estão em contato frequente com os(as) estudantes em sala de aula. O educador destaca que sente esse distanciamento em relação à Educação Física, o que pode tornar o processo de inclusão mais difícil. Destacamos seu relato no excerto a seguir:

Eu penso que quando falo de apoio institucional é, vamos fazer juntos, como é que podemos construir um itinerário pedagógico [...] eu sinto hoje que a ideia do Napne é aprenda com a experiência e como eu sou leitor do Larrosa que fala sobre o saber da experiência, só que a experiência é outra coisa. Aprender dessa forma é com a tentativa de acerto e erro, isso é muito perigoso no campo da inclusão. E quando falo inclusão nesse sentido restritivo mesmo, porque só ter amor a causa você pode estar promovendo mais exclusões do que uma inclusão (P1).

Algumas aproximações com o relato do educador foram registradas na fala de P4, também professora do IFCE, em que percebe a falta de investimento no desenvolvimento de atividades e eventos que promovam discussões sobre os temas que envolvem a

inclusão, o que pode gerar dificuldades na construção de projetos de ensino que envolvam ações direcionadas a quebra de barreiras sociais contra as pessoas com deficiência ou que possuem alguma necessidade específica. Destacamos a fala da docente:

Nós temos alguns dispositivos no próprio Napne com equipamento para tradução, máquina braile, algumas coisas. Mas eu acho que ainda não é, é preciso mais, diria que ainda é preciso fortalecer melhor essa política, como exatamente nós estamos considerando aqui esse conceito ampliado de inclusão (P4).

Outra questão observada nos relatos dos(as) educadores foi o número reduzido de estudantes com deficiência que estão chegando em algumas dessas instituições. Vimos que possíveis justificativas estão relacionadas a complexidade do processo seletivo, a localização da instituição e também da dificuldade de permanência dos(as) educandos(as) por falta de acessibilidade. Destacamos as falas das professoras P7 e P10, do IFMG e IFRO, sobre suas inquietações referentes a essas situações:

No IFMG temos poucos estudantes com deficiências. Durante esses seis anos que eu estou lá foram poucos estudantes que eu tive. Inclusive essa é uma crítica que eu faço, eu acho que tem a ver até com processo seletivo do campus que é muito concorrido. Tem a ver também com o campus ser em um lugar muito íngreme, ele tem muitos morros, muita escadaria, é meio inóspito (P7).

Temos alunos sim, que tem níveis de autismo, uma deficiência cognitiva, mas não tive nenhum aluno cego, nem um aluno cadeirante, um aluno surdo eu nunca tive, isso nos quase seis anos de Instituto Federal. Aqui tem graduação de ... e tinha aluno deficiente auditivo no superior, mas que não deu conta de ficar por conta da falta de acessibilidade. Então essa é uma briga que eu tenho e falo nosso campus não é acessível, precisamos de acessibilidade (P10).

Destacamos questões específicas trazidas pelos(as) docentes para mostrar que alguns ajustes devem ser realizados para melhoraria dessas ações, considerando que o processo inclusivo precisa ser constantemente analisado. Hachizume e Alves (2022) afirmam que a inclusão ainda é tratada com um discurso assistencialista e capacitista, por isso não adianta somente pensar nas particularidades dos(as) estudantes, mas é preciso discuti-las como técnica de governoamento universais para a população. Assim, essas análises precisam ser pensadas nas relações que acontecem na sala de aula, nas práticas escolares e nas políticas educacionais.

Mantoan (2015) destaca algumas ações centradas no projeto político-pedagógico escolar que podem ser pensadas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas que favoreçam a inclusão, como analisar os pontos positivos que o trabalho tem alcançado e os negativos que precisam ser repensados, definir prioridades de atuação e objetivos, propor ações a serem desenvolvidas e metas a serem cumpridas e designar responsáveis para coordenar essas propostas. Esses objetivos precisam ser estabelecidos considerando as experiências, saberes e fazeres dos(as) educandos(as).

O auxílio de especialistas internos ou externos para dirimir dúvidas, bem como compartilhamento constante de ideias entre professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) são algumas outras possibilidades emergenciais de se obter resultados positivos para estruturar e desenvolver uma prática político-pedagógica inclusiva (MANTOAN, 2015). Dessa forma, o Napne tem como algumas de suas principais intenções a promoção de ações que conscientizem os(as) estudantes e capacitem os(as) profissionais que trabalham nos Institutos Federais para serem agentes inclusivos nesses espaços.

Apesar de alguns impasses ainda presentes nas instituições, em um contexto geral, os(as) docentes destacam as contribuições que o Napne tem trazido para os Institutos Federais, bem como o suporte que tem dado a efetivação do trabalho com a diversidade e as singularidades presentes nos(as) estudantes. Destacamos o relato de P3 e P5, do IFSP e IFSUL, com algumas dessas questões:

O Napne eu noto que ele tem se estruturado no campus, cada vez mais atuante. Acaba tendo uma limitação que é o fato de que ele acaba atuando para quem se autodeclara pessoa com deficiência e às vezes a gente tem caso que a pessoa não se declara, mas talvez fosse interessante que tivesse uma atenção do Napne. Mas o Napne está sempre intervindo nas reuniões de curso, chamando atenção, compreendendo quais são as dificuldades dos alunos que são público-alvo desse Núcleo (P3).

Nós temos no campus um Napne bem forte e um Neabi nem tão forte, recém se constituindo. Acho que a instituição faz um trabalho bacana de mapeamento, de contato com as famílias, de nos dar o retorno, de solicitar algumas coisas, de propor. Eu fiz uma formação para uns alunos com baixa visão, teve uma outra oficina para deficiente auditivo, trabalhei com um projeto de extensão com deficientes auditivos (P5).

Evidenciamos um trabalho importante que busca aproximar estudante, família e instituição para o diálogo em benefício da inclusão. Destacamos também a preocupação do Napne em oferecer cursos e formações para os(as) professores(as) e profissionais que

trabalham em contato com os(as) estudantes, auxiliando no trato pedagógico com suas necessidades específicas e nos conhecimentos relacionados a algumas características das diferentes deficiências, transtornos ou altas habilidades.

Percebemos que o Napne desenvolve ações que se aproximam da política de Atendimento Educação Especializado (AEE) presente nas escolas da Educação Básica. Consideramos que ambas propostas são importantes para permanência e construção de aprendizagem dos(as) estudantes público alvo de suas políticas. Por conseguinte, indicamos a necessidade de alinhamento entre essas propostas, tendo em vista que a maioria dos(as) estudantes matriculados na rede federal saem da rede municipal. Concebemos que o AEE prepara o espaço para a chegada do(a) educando(a) na rede de ensino e o acompanha durante todo seu percurso formativo na Educação Básica, enquanto o Napne garante o processo de formação continuada crítica e aprofunda as discussões na busca de formar sujeitos conscientes dos seus direitos em sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas e ações afirmativas são elementos importantes para a garantia dos direitos equânimes dos(as) estudantes com deficiência, transtorno ou altas habilidades, construindo um processo de aceitação social e reconhecimento da população sobre a existência de um processo histórico de exclusão e descriminação que impedia uma participação efetiva na sociedade desses sujeitos (HACHIZUME; ALVES, 2022; HACHIZUME; LIPPE, 2022; HACHIZUME, 2022).

Situaremos a seguir as discussões acerca do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) que também se destaca como uma proposta inclusiva efetivada nos Institutos Federais, problematizando temas que envolvem a população negra, quilombola e indígena nesses espaços, reconhecendo a diversidade cultural e garantindo seus direitos.

#### 6.2.3 Políticas afirmativas e justiça social: aproximações entre o Neabi e a Educação Física escolar nos Institutos Federais

Tratar da educação para as relações étnico-raciais é colocar em evidência o passado escravocrata do país e que ainda hoje é marcado pelo racismo estrutural que permeiam as instituições de ensino. O reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena precisa ser analisado numa perspectiva crítica das condições oferecidas para reparação histórica das injustiças e dos questionamentos dos privilégios das classes dominantes. Inviabilizar a educação para a população negra e aos povos indígenas fez parte do plano de dominação que visava subalternizar essas pessoas e diminuir as

possibilidades de resistência, os distanciando do acesso aos conhecimentos e inviabilizando a emancipação e a ação política desses povos (MARTINS; SOUZA, 2021).

Gomes, Silva e Brito (2021) acrescentam que uma das estratégias de combate ao racismo é a luta por uma educação democrática, sendo uma das principais reivindicações do movimento negro do passado e presente, tendo em vista que as crianças e jovens eram excluídas das escolas e seu acesso era impugnado. Nessa conjuntura, quando lhes era possibilitado o ensino existia uma discrepância entre as formas de tratamento aos quais eram submetidas em relação as crianças brancas e ricas.

Após a entrada de sujeitos historicamente tratados como desiguais no Ensino Superior e em concursos públicos por meio das cotas raciais, a inserção dos conteúdos da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e também o estabelecimento de seus direitos no Estatuto da Igualdade Racial, tem possibilitado a ampliação e emancipação dos conhecimentos da população negra em suas diferentes facetas sociais, culturais e políticas (GOMES; SILVA; BRITO, 2021).

Considerando a necessidade de reverter o quadro de marginalização desses povos, surgiram as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 com a obrigatoriedade do trabalho com os conhecimentos étnico e identitários do movimento negro e indígena nas redes de ensino (HACHIZUME, 2022). Essas leis alicerçam a criação do Neabi com o propósito de tratar os saberes culturais, econômicos e sociais desses povos (ALVES, 2020; MARTINS; SOUZA, 2021). Assim, o Neabi se constitui como espaço formativo de resistência e luta contra a discriminação e o racismo (COUTINHO; OLIVEIRA; ARRUDA, 2023).

A partir da resolução nº 21 de 25 de fevereiro de 2014, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (SET/IFRS), destacamos algumas das principais funções do Neabi:

I - promover encontros de **reflexão e capacitação de servidores para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da cultura indígena** na construção histórica e cultural do país; II - promover a realização de atividades de **Ensino, Pesquisa e Extensão relacionadas à temática**; IV - auxiliar na implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, propondo atividades curriculares que contemplem a temática da educação das relações étnico-raciais com ênfase nos estudos das populações negras e indígenas nos cursos do campus; V - buscar a implementação de projetos de **valorização e reconhecimento dos sujeitos negros e indígenas** no contexto do campus; VII - colaborar em ações que levem ao **aumento do acervo bibliográfico relacionado à**

**educação pluriétnica** no campus; VIII - **oportunizar espaços de conhecimento, reconhecimento e interação com grupos étnico-raciais**, em especial os afro-brasileiros e indígenas, no contexto da diversidade cultural e étnica que circunda e compõe o campus, valorizando suas identidades, tradições e manifestações culturais; IX - **revisar documentos do campus** visando à inserção de questões relativas à valorização e reconhecimento dos sujeitos afro-brasileiros e indígenas, em âmbito interno e externo (IFRS, 2014. p. 4-5, grifos nossos).

Destarte, compreendemos que as ações do Neabi nos Institutos Federais estão direcionadas ao processo de capacitação dos(as) profissionais para o contato com os conhecimentos de matriz indígena e africana, gerando reflexões a partir deles. Visa também implementar ações que envolvam o ensino, pesquisa e extensão alinhados as políticas de ações afirmativas existentes, além de rever os materiais bibliográficos para não propagação do discurso colonizador e discriminatório dos saberes étnico-raciais.

Dessa forma, compreendida a importante função que essa política afirmativa possui para a rede federal de ensino, iremos analisar como esses Núcleos tem se refletido na prática e suas aproximações com os(as) docentes da Educação Física. Dentre os(as) 11 professores(as) entrevistados(as), sete afirmaram a existência do Neabi em sua instituição. As ausências foram percebidas em dois campus da região Norte, um no Sudeste e outro no Centro-oeste.

Elencamos essas informações pois achamos preocupante que na região com maior concentração de povos indígenas que sofre com desmatamento, queimadas, garimpo e invasão de suas terras não haja políticas que problematizem efetivamente essas ações. Apesar de existirem docentes que criminalizam essas práticas, a ausência de um trabalho mais estruturado que priorize esses confrontos dificulta a formação de identidades críticas frente a essas problemáticas.

Assim, reforça-se a necessidade da implementação do Neabi nessas instituições para que se possa gerar discussões mais profundas sobre temas como a tomada de terras, exploração aos povos indígenas, avanço do garimpo, destruição dos recursos naturais e descolonização dos conhecimentos retratados sobre os povos originários, pensando em ações que poderiam erradicar tais situações. Torres Santomé (2013) explicita que a escola pode possuir dois papéis, um que produz e reproduz os discursos e práticas opressoras e outro com o posicionamento político de educar, sendo o segundo considerado de resistência e de denúncia das práticas excludentes, violentas, xenofóbicas e discriminatórias.

Em relação aos relatos dos(as) educadores(as) do presente estudo, identificamos que alguns(mas) deles(as) são membros(as) do Neabi e relatam estarem politicamente envolvidos com as ações que são desenvolvidas dentro e fora da instituição. A educadora P8, do IFMS, afirma que, mesmo antes de assumir a coordenação do Núcleo, já desenvolvia ações que problematizavam os conhecimentos de matrizes indígenas e africanas na sua prática político-pedagógica. Destacamos o excerto com algumas propostas realizadas

Só que no Neabi a gente também faz cursos, coordenamos as bancas de heteroidentificação, que teve agora no final do ano. A gente se reúne para estudar e essa é uma dificuldade nossa que o tempo acaba ficando pequeno. Nós realizamos campanhas para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, temos aldeias aqui e estamos sempre colaborando. Temos levado o pessoal da aldeia para o campus, para as ações, temos levado os estudantes para lá (P8).

Promover a integração entre escola e comunidade amplia a leitura de mundo dos(as) estudantes sobre os conhecimentos e práticas historicamente produzidas pelos povos indígenas e desconstrói discursos de inferiorização aos seus costumes. Hashizume (2022) afirma que existe um estereótipo repassado sobre a população indígena durante a infância e que na maioria das vezes permanece para o resto da vida, gerando visões distorcidas que podem reproduzir olhares preconceituosos sobre sua cultura, costumes e comportamentos.

Nesse sentido, surge a necessidade dos(as) profissionais da educação e docentes atuarem enquanto agentes transformadores, podendo fazer com que os(as) estudantes se conscientizem sobre as narrativas de inferiorização empregada a tudo que está direcionada aos povos indígenas (FREIRE, 2021). A efetivação desses conhecimentos nos currículos de ensino e no planejamento docente promove a autoestima e a representatividade social dos(as) educandos(as) dessas comunidades que estão presentes na rede de ensino.

Aprofundando as discussões, percebemos a partir do discurso de P3, do IFSP, que o professor reforça a importância desse Núcleo para as discussões sobre o racismo e destaca que no seu campus de atuação existe um maior direcionamento e aprofundamento nas discussões e práticas do Neabi relacionadas ao movimento afro-brasileiro. Destacamos o excerto a seguir

O campus tem seis servidores no Neabi, docentes e não docentes. Todo mundo fala que é um campus privilegiado nesse sentido, porque em outros você tem um membro no Neabi e vive muito perrengue. Às vezes o racismo rola solto e é difícil se colocar, fazer os tensionamentos necessários quando se está sozinho. No nosso campus isso é bem forte, estamos bem representados. Apenas a gente vê um desequilíbrio, eu acho que isso é geral, um movimento negro muito mais articulado nesses âmbitos de instituições de ensino, do que dos movimentos indígenas. Então, as questões referentes à população e as culturas africanas e afro-brasileiras acabam sendo mais contempladas que as questões indígenas (P3).

Considerando que a política de valorização dos conhecimentos da cultura afro-brasileira está a mais tempo nos currículos escolares e que muitos dos(as) profissionais são pesquisadores(as) e defendem com maior efetividade os movimentos antirracistas, esse direcionamento pode ser comum dentro das instituições de ensino. Todavia, é necessário estar atento para que as discussões sobre os povos originários também apareçam com notoriedade nos discursos e práticas dessa política afirmativa.

Alves (2020) aponta possíveis desafios referentes ao trabalho desenvolvido pelo Neabi nos Institutos Federais: dificuldades de promover a capacitação de servidores(as) nas questões étnico-raciais, considerando que para efetivação da proposta é preciso conhecer a legislação e produzir um trabalho colaborativo entre a área comum e técnica, preparando os(as) professores(as) para abordar esses temas e demonstrando sua importância para formação dos(as) estudantes. Outro desafio está relacionado ao pouco espaço destinado a inserção do Neabi na estrutura pedagógica escolar, estabelecendo apenas ações pontuais em datas representativas dessas populações durante o ano letivo.

A autora também ressalta a dificuldade de dialogar com docentes que possuem questões de cunho ideológico cultural educativo, que consideram o princípio da igualdade formal como base para estruturação do ensino e das práticas político-pedagógicas, inviabilizando as diferentes condições socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes. Além disso, aponta as problemáticas de captação de recursos, considerando que o financiamento depende de projetos individuais dos(as) docentes ou cotas entre os(as) membros(as), dificultando a realização de ações formativas e de pesquisas sobre os temas defendidos pelo Núcleo.

Apesar dessas dificuldades que, por ventura, possam ser enfrentadas no cotidiano escolar, notoriamente é necessário pensar em ações para superá-las, haja visto a necessidade de permanência dessa política de inclusão social nos Institutos Federais. Como possibilidade de sistematização do Neabi na rede de ensino, Coutinho, Oliveira e

Arruda (2023) destacam que as ações realizadas pelo Núcleo podem ser amparadas sobre quatro dimensões: político-institucional, político-epistemológica, político-identitária e político-pedagógica. As autoras e o autor mencionam que a relação entre essas dimensões possibilita a construção de espaços educativos com princípios diversos, democráticos, equitativos e politicamente pautados na superação das injustiças sociais.

A dimensão político-institucional confronta o colonialismo e as relações de poder que sustentam as políticas públicas educacionais brasileiras. Já as dimensões político-epistemológica e político-pedagógica agem na promoção de ações que questionem os modelos curriculares, culturais, valores, hábitos, padrões de aquisição de conhecimentos impostos na atualidade. Enquanto a dimensão político-identitária se constitui de movimentos de resistência dentro das instituições pela afirmação social, étnica, intelectual e cultural da população negra e indígena, denunciando e desestruturando os modelos inquestionáveis de sociedade moderna (COUTINHO; OLIVEIRA; ARRUDA, 2023).

Assim, a partir da análise desse tema identificamos como se deu o surgimento do Neabi, seus objetivos dentro dos Institutos Federais, algumas ações promovidas por esse Núcleo em parceria com os(as) professores(as) e a importância que o coletivo possui para o reconhecimento da população negra e dos povos indígenas, ressaltando a legitimação de seus conhecimentos dentro das Instituições de ensino.

Destacamos que o Neabi possa ser pensado como uma política de Estado para que se faça presente em todas as redes de ensino, com núcleos dentro das escolas e profissionais capacitados para desenvolver ações permanentes e não pontuais, como muitas vezes acontece no dia dos povos indígenas ou da consciência negra. Gomes (2021) enfatiza que é preciso descolonizar os currículos escolares, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, para que se possa desconstruir o discurso colonizador que se propaga nos livros acadêmicos, nas práticas dos(as) educadores(as) e se inserem nas mentes dos(as) jovens, permanecendo um ciclo de exclusão dessa população.

Dessa forma, assim como o Napne tem no AEE como uma possível extensão na rede municipal e estadual de ensino, necessitamos da implementação de Núcleos que tensionem com efetividade os conhecimentos de matriz indígena e africana no ciclo inicial na formação das crianças e jovens, sendo uma possível ação que reverbera em propostas positivas para o futuro de uma nação mais inclusiva e menos racista, preconceituosa e xenofóbica.

Gomes (2023) destaca a importância construir o aprendizado dos(as) educandos(as) dialogando com suas experiências comunitárias, sociais, culturais, étnicas, raciais, de gênero, de idade, de orientação sexual como eixos pedagógicos do currículo. Dessa forma, uma educação equitativa valoriza a concepção de educação democrática, laica, inclusiva, contribuindo para a formação de estudantes que sejam antirracistas, antimachistas, anticapacitistas e antiLGBTQIA+fóbicas.

#### 6.2.4 Políticas afirmativas e justiça social: incipiente de Núcleos de diversidade, gênero e sexualidade nos Institutos Federais

Em relação as políticas afirmativas que envolvem questões de gênero, sexualidade e diversidade nos Institutos Federais, identificamos que somente três instituições possuem a portaria que contemplam esses núcleos. Notoriamente essas são discussões recorrentes e precisam estar presentes nos projetos escolares, considerando que muitos(as) dos(as) estudantes estão em fase de reconhecimento da sua identidade enquanto sujeito social. Hachizume (2022) afirma que em alguns casos essas discussões tentam ser evitadas por conta de questões religiosas, ideológicas ou políticas.

Todavia, há a necessidade de desconstruir as visões equivocadas que existem sobre as diferenças e desigualdades de gênero, que visam consolidar determinados padrões de comportamentos para se viver em sociedade. Para se constituir um espaço não sexista com cidadãos que respeitem a diversidade e valorize a pluralidade cultural, é necessário que as desconstruções dos conhecimentos hegemônicos sejam feitas nos primeiros contatos dos(as) educandos(as) com a escola.

Vale ressaltar que as questões de gênero estão imersas em todos os conteúdos dos currículos escolares, na prática político-pedagógica dos(as) professores(as) e nas relações interpessoais entre os(as) estudantes. Conhecer sobre essa temática possibilita pensar em formas de relacionamento entre os pares, educando(a)/educando(a), educando(a)/professor(a), professor(a)/professor(a), que estarão em contato frequente na escola, buscando meios de ampliar o respeito à integridade da pessoa humana em toda sua diversidade.

Como já salientamos, são poucos os núcleos efetivados nos Institutos, entretanto percebemos que o trabalho acontece de forma individualizada por parte de alguns(mas) educadores(as), como destacado nos relatos de P6 e P10 do IFRO

A gente não tem o Neabi nem o Nugs. Mas assim, o Nugs de gênero e sexualidade a gente não tem, mas a gente organizou no ano passado o primeiro Seminário amazônico de gênero. Então não tem o núcleo, mas existem ações nesse sentido e eu sempre participo delas (P6).

Eu sempre faço parte dessa comissão, como eu te falei dessa agora que é uma comissão nova que é a comissão da diversidade. Surgiu da necessidade de se falar desses temas, negro, indígena, o LGBT, o deficiente, entendeu a diversidade. Com base nisso se fez essa comissão (P10).

Sob essa conjuntura, Prado e Ribeiro (2010) destacam a existência de desafios em aproximar as questões de gênero e sexualidade do contexto escolar, enfatizando que por meio das práticas corporais nas aulas de Educação Física podemos pensar as relações dos corpos para além de suas performances, saúde e beleza, buscando desconstruir ideias binárias que normatizam a existência de corpos padrões.

Destacamos alguns avanços, mesmo que ainda tímidos e insuficientes em relação aos trabalhos com as questões de gênero e sexualidade. Mesmo assim, essas ações precisam ser reconhecidas para que possam ser ampliadas e efetivadas por meio de políticas afirmativas, como é a proposta do Nugs e do Nuged.

Nogueira, Barros e Cavalcante (2021) salientam que os Núcleos supracitados são espaços de representação social com objetivo de promover a formação humana integral, democrática e inclusiva, desvelando episódios de violência e ameaça contra mulheres e pessoas que compõem a comunidade LGBTQIAPN+ em relação a sua liberdade de expressão e direito à vida. As autoras ainda destacam que para a efetivação de uma educação política e *omnilateral* nos Institutos Federais é necessário discutir as dimensões da vida dos(as) estudantes, problematizando temas como identidade de gênero, orientação sexual, violência e desigualdades de gênero, assumindo um posicionamento crítico a favor do apagamento das injustiças sociais.

Esses Núcleos tensionam a sociedade patriarcal, sexista, conservadora e heteronormativa que poda o direito das mulheres e das pessoas que se posicionam contrariamente aos padrões biológicos estabelecidos pela sociedade. Assim, a formação desses coletivos é proposta de enfrentamento da violência, opressão, evasão escolar, dentre outros problemas que possam ocorrer dentro dos Institutos Federais (NOGUEIRA; BARROS; CAVALCANTE, 2021).

Strapazzon (2015) afirma que professores(as) e profissionais da educação precisam desprender-se de pré-conceitos e julgamentos pessoais, buscando a

conscientização e o respeito mútuo entre todos(as) que compõem a escola. Para isso é necessário posicionar-se politicamente favorável a implementação de projetos políticos que almejam a inclusão escolar, considerando que o direito e a liberdade da aprendizagem sejam alcançados por todos e todas.

Consideramos que todos os Núcleos discutidos nessa categoria temática têm papel fundamental para inclusão escolar e social dos(as) estudantes. Essas políticas enriquecem os currículos escolares e possibilitam que a diversidade esteja presente nos Institutos Federais e nas práticas político-pedagógicas dos(as) educadores que ali estão.

No capítulo a seguir, falaremos com densidade sobre como as discussões de gênero, raça e classe social estão presente na prática político-pedagógica dos professores e das professoras de Educação Física dos Institutos Federais, apresentando uma visão interseccional e ampliada de inclusão, com o posicionamento dos(as) docentes em prol da justiça curricular e social, buscando promover a formação de identidades críticas nos(as) estudantes.

### **6.3 Interseccionalidade e justiça curricular: reflexões iniciais de um potente diálogo na busca pela inclusão nas aulas de Educação Física nos Institutos Federais**

Antes de realizarmos quaisquer discussões, necessitamos entender os motivos pelos quais esses termos, interseccionalidade e justiça curricular, estão sendo utilizados como elementos que nos aproximam das relações de inclusão e justiça social. Ademais, faz-se necessário compreender que esse diálogo se trata de uma primeira aproximação entre essas temáticas e também com a Educação Física escolar, angariando um entendimento ampliado para as relações de inclusão/exclusão.

Destacamos que essa análise pode dar subsídios para a construção de um novo movimento que tensiona toda e qualquer forma de opressão, afirmado que todos são sujeitos de direitos e que precisam ser reconhecidos perante suas necessidades individuais. Todavia, com o comprometimento de entender que essa necessidade individual é moldada a partir das relações sociais, as ações interseccionais se entrelaçam sob as condições de existência de cada sujeito, entendendo que as relações de poder que envolvem raça, gênero e classe social necessitam ser analisadas de maneira unificada.

Nesse sentido, a interseccionalidade percebe os sujeitos de maneira heterogênea, que podem ser explicados por meio de categorias que se interligam com relações de raça, sexualidade, gênero, idade e condições socioeconômicas, que acabam por diferenciar os

indivíduos na sociedade. Assim, alguns grupos sociais se beneficiam desproporcionalmente de renda e riquezas, enquanto as demais populações sofrem dificuldades para ter acesso a bens comuns que deveriam ser acessíveis a todas as pessoas (COLLINS; BILGE, 2021).

Sob essa conjuntura, destacamos, por exemplo, a falta de segurança do trabalho para pessoas negras, mulheres, jovens, residentes de zonas rurais, que enfrentam adversidades para conseguir empregos seguros. Soma-se a isso, para aqueles(as) que conseguem trabalho com condições precárias, sem a devida remuneração e as longas rotinas de trabalho as quais são submetidos(as). Em relação as questões de saúde, sujeitos que residem em bairros periféricos possuem mais dificuldades de acessarem consultas, exames e medicamentos. No que concerne à educação, podemos pensar em como esse acesso destoa a depender do público a ser atendido, já que grupos como quilombolas, ribeirinhos, indígenas, filhos de agricultores(as) e moradores de periferias, sobretudo, sofrem mais dificuldades para ter condições favoráveis de acesso ao processo educativo (COLLINS; BILGE, 2021).

Dessa forma, a educação tem papel crucial na construção do entendimento crítico-político dos sujeitos sobre sua realidade, analisando por meio das relações interseccionais as injustiças sociais e curriculares, apontando como que as questões socioeconômicas, de gênero e de raça podem influenciar no projeto de vida das pessoas. Sob essas condições, o acesso à educação torna-se imprescindível para promover a libertação dos povos oprimidos e subalternizados (hooks, 2019a; FREIRE, 2021).

hooks (2019a) afirma a necessidade de romper a barreira do silêncio, para que o(a) explorado(a), o(a) oprimido(a), o(a) colonizado(a) possa lutar coletivamente por uma melhor condição de existência, concebendo uma formação crítico-política nos sistemas de ensino para que esses sujeitos possam erguer a voz na luta contra as violências e desigualdades cotidianas.

A contribuir para esse processo de libertação, a justiça curricular propõe que os conhecimentos desse coletivo de sujeitos precisam estar presentes nos currículos escolares, materiais didáticos e principalmente serem problematizados nas práticas político-pedagógicas dos(as) professores(as). Dessa forma, busca-se atribuir poder aos grupos sociais desfavorecidos, construindo um espaço de conhecimento mais democrático, equitativo e plural (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Sob essa conjuntura, o contato com os estudos sociais, humanos e artísticos podem subsidiar grupos sociais dominados a se rebelarem a favor de uma sociedade democrática.

Assim, estes estudos oferecem subsídios para refutar tradições autoritárias, sexistas, classistas e racistas, que consolidam um espaço de discriminação (TORRES SANTOMÉ, 2013). Além disso, contribuem para a formação de um número maior de pessoas conscientes e educadas que possam lutar por seus objetivos.

Nesse sentido, consideramos que a função da educação é preparar os(as) jovens para atuação na sociedade enquanto cidadãos e cidadãs que reconheçam seus direitos, resolvam problemas por meio do diálogo e cooperação, tenham compromisso ético em prol da diversidade intercultural e contribuam para efetivação da justiça social (TORRES SANTOMÉ, 2013). Assim, o currículo escolar precisa estar alinhado as necessidades atuais de ensino, desconstruindo por meio de seus componentes curriculares estereótipos sexistas, racistas e preconceituosos que envolvem as relações de raça, gênero e classe social.

Em relação à Educação Física escolar enquanto componente do currículo, percebemos avanços nos últimos anos com a produção de conhecimentos contra hegemônicos que evidenciam a ampliação acadêmica e o desenvolvimento de práticas político-pedagógicas relacionadas as questões de gênero, raça, deficiência e classe social produzidos por professores e professoras que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior.

Dentre essas produções destacamos alguns livros: “O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar” (CORSINO; AUAD, 2012), “Educação Física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08” (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2020), “Professores e professoras progressistas do mundo, uni-vos!” (MALDONADO, 2020), “Mulheres negras professoras de Educação Física” (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020), “Educação Física escolar e Justiça Social: experiências curriculares na Educação Básica”, (MALDONADO; SILVA; MARTINS, 2022); “Perspectiva Negra na Educação Física” (NOBREGA, 2023), “Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva: relatos de experiência na Educação Física escolar” (FONSECA; SILVA; SANTOS, 2023), e “Educação Física no Ensino Médio: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais” (MALDONADO; MARTINS, 2023). Ademais, salientamos que um número expressivo de artigos acadêmicos sobre ações e problematizações que envolvem esses temas nas aulas de Educação Física escolar tem sido publicado na literatura especializada (MALDONADO; NEIRA, 2022).

Todavia, notamos que em sua maioria, os manuscritos apresentam discussões específicas sobre essas temáticas e não tensionam com profundidade as relações que, estabelecidas por princípios interseccionais, podem favorecer nossos entendimentos sobre como as injustiças sociais afetam com mais intensidade determinados públicos. Pensar em como esses atravessamentos aparecem ou podem aparecer nas aulas de Educação Física pode minimizar as exclusões e tornar o espaço escolar mais inclusivo. Gomes (2021) ressalta que a produção acadêmica educacional ainda é incipiente sobre investigações relacionadas com os marcadores socioculturais de classe social, raça, gênero e diversidade sexual, na perspectiva de analisar como atuam de forma simultânea sobre a condição de existência de cada sujeito.

Como destacado por Auad e Corsino (2018), compreender raça, gênero, orientação sexual e classe social como categorias conectadas favorece na construção de ações a serem discutidas e desenvolvidas nos espaços escolares, sobretudo a partir das aulas de Educação Física. Assim, torna-se possível propiciar a visibilidade das desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas por concepções que preconizavam o ensino desse componente curricular baseado por princípios biologizantes, sendo possível provocar transgressões em contextos marcados pelo racismo, sexism, capacitismo, patriarcado, que inviabilizam determinadas relações com os saberes, rompendo com a estruturação de poder hierarquizada nesse espaço (VENÂNCIO; CORSINO, 2022).

A partir dessa realidade, notamos ações consistentes presentes nos discursos e práticas político-pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física do presente estudo. Em diálogo com eles e elas, identificamos aproximações de ações interseccionais, buscando uma produção de identidades críticas e o fortalecimento dos movimentos de resistência a partir do contexto de sala de aula.

### 6.3.1 Compreendendo as realidades opressoras a partir da Educação Física escolar: a interseccionalidade como práxis crítica

Destacamos que esses professores e professoras realizam um trabalho ampliado com discussões que emergem da realidade dos(as) estudantes, apresentando temas de ensino que se cruzam com os marcadores socioculturais de gênero, raça, etnia, classe social e religiosidade, tendo como propósito aprofundar os debates sobre como esses atravessamentos formam as identidades desses sujeitos e marcam sua condição de

existência. Bruno *et al.*, (2022) enfatizam que as interseccionalidades entre os marcadores são importantes para identificarmos as relações de poder e, consequentemente, com os saberes.

Isso posto, evidenciamos no relato de P2 do IFMT sua preocupação com a formação de educandas no curso técnico de agropecuária sem perspectiva de atuação na área, tendo em vista a falta de espaço para a mulher nessa profissão. Ao analisarmos pelo contexto interseccional, torna-se ainda mais preocupante se levarmos em consideração as questões raciais e socioeconômicas dessas estudantes. Apontamos esse tensionamento na fala da professora

Eu falei para minha direção que eles tinham duas missões nessa reformulação de currículo: primeiro garantir o meu trabalho e minha área e o meu projeto pedagógico, segundo, garantir as discussões de gênero, de raça, que são tão importantes nessa perspectiva do técnico de agropecuária. Inclusive tem um trabalho sobre corpo e o técnico de agropecuária que eu fiz junto com um professor de Artes, bem legal. Como que as meninas não se veem com perspectiva profissional dentro dessa área, apesar de estarem cursando. O cara da fazenda vai me contratar, não vai contratar, ele vai contratar um homem, ele não vai contratar uma mulher. Então veja, estamos formando meninas como técnicas sem a real perspectiva de trabalho, de emprego ou sem acreditar que elas vão ser incluídas dentro desse mercado formativo (P2).

A preocupação da educadora nos alerta sobre as dificuldades que a mulher tem em angariar seu lugar em algumas profissões que ainda são predominantemente vistas como um espaço de atuação masculina, sendo desvalorizadas pelo pensamento machista impetrado e construído socialmente sobre algumas áreas de atuação. Essas dificuldades são construídas a partir de um discurso sexista que define espaços em que as mulheres podem ou não se fazer presente na sociedade. hooks (2019b; 2023) enfatiza que a autossuficiência econômica é um fator primordial para que as pessoas do gênero feminino possam ser livres e se contrapor a dominação masculina.

Alcançar essa autossuficiência em profissões ainda preponderantemente dominadas pelos homens é um cenário desafiador e requer uma luta constante por direitos e oportunidades. Por isso, é necessário criar ações afirmativas que garantam o espaço para essas profissionais, além de promover uma educação crítica aos jovens, fazendo-os entender que a intelectualidade dos sujeitos não pode ser definida por dispositivos de gênero, raça ou classe social. Collins e Bilge (2021) afirmam que ser crítico é atuar na reparação de problemas que surgem em situações de injustiças sociais.

Nesse sentido, observamos inquietações na narrativa de P6 do IFRO quando destaca estar em uma região conservadora em que as mulheres sofrem com estereótipos machistas. O professor salienta que mesmo com a ampliação da conquista de espaço das pessoas do gênero feminino nas práticas corporais, ainda existe um contexto masculino ali determinado. Em uma experiência desenvolvida a partir do tema futebol nas aulas de Educação Física, percebeu que as meninas foram excluídas durante a realização dessa prática corporal. Esse fator foi propulsor para um debate amplo que possibilitou compreender a realidade social daquelas estudantes

Fim de semana, juntou família, fez não sei o quê, terminou de almoçar os meninos estão autorizados a vazar, vai andar de bicicleta, vai jogar bola, não vai fazer nada. Obrigação da mulherada é arrumar, lavar e organizar a parada toda e só depois desse processo inteiro é que elas estão autorizadas a fazer algumas coisas. E algumas o autorizado, é sentir que existe uma pressão para que todo esse ajeitamento das coisas do lar seja feito por elas e depois, elas podem fazer alguma coisa que as interessem. E foi muito interessante porque aquilo que os meninos estão sendo preconceituosos, não, eles estão só reproduzindo o que todos eles vivem no dia a dia. Março normalmente é celebrado, lembrado e enfim, não adianta nada se entregar uma flor se você não discute essa questão na sociedade e tudo mais (P6).

A partir de uma leitura interseccional sobre esses apontamentos, percebemos que determinados contextos familiares colaboram para a reprodução do patriarcado em nossa sociedade, pressupondo a construção de uma identidade feminina subalterna aos valores hegemônicos. Torres Santomé (2013) ressalta que é necessário revisar os papéis atribuídos à masculinidade machista dominantes que forçam os(as) jovens a adotarem condutas que se dissociam dos discursos dos direitos humanos, cidadania e democracia nos tempos atuais.

No que concerne as relações com as práticas corporais nessa região, percebe-se o contato menos expressivo das meninas durante sua infância. Esse cenário impacta na construção identitária dessas jovens com o corpo e suas formas de expressão, que podem reverberar na exclusão ou autoexclusão dessas estudantes nas aulas de Educação Física.

Auad e Corsino (2018) afirmam que invisibilidade e dificuldades de toda ordem são desafios marcantes que meninas, mulheres e afrodescendentes enfrentam para experienciar as diferentes manifestações da cultura corporal. Diante disso, o debate sobre gênero precisa aparecer em toda e qualquer prática corporal nas aulas de Educação Física escolar (LIMA; MALDONADO, 2023). Por meio da interseccionalidade podem ser

exploradas ações que envolvam perspectivas feministas, raciais, étnicas, religiosas e que levem esse debate para ambientes mais desiguais, conservadores e cristalizados.

Nesse sentido, destacamos também a transgressão de P4 do IFCE, ao possibilitar a alteração das regras dos jogos nacionais realizados pelos Institutos Federias para que uma atleta transexual participasse dessa competição. Esse posicionamento crítico-político da educadora é crucial para superarmos discursos sexistas e transfóbicos que envolvem esses(as) participantes nas práticas corporais, excluindo-os(as) por motivos que se situam em fatores biológicos e retiram sua identidade social. Observamos o relato no excerto a seguir

Tem uma realidade muito interessante que mesmo sendo nesse currículo esportivista foi um marcador interessantíssimo como uma assunção institucional no que tange às discussões sobre transexualidade. Foi daí que nós pudemos discutir, ainda que tenha sido gerado no contexto esportivista. Então é uma realidade que se põe no nosso contexto pedagógico. Os jogos internos passaram a assumir essa perspectiva de inclusão de uma atleta transexual iniciada pela Sacura<sup>6</sup> na equipe feminina de vôlei (P4).

Sob o tema em destaque, Maldonado e Costa (2023) analisaram as reportagens publicadas no Blog Dibradoras, jornal El País Brasil, revista Carta Capital e Portal Geledés a respeito da temática em discussão, evidenciando um baixo quantitativo de reportagens sobre a participação de transexuais nas práticas corporais. Dentre as principais pautas foram observadas pioneirismo transexual no mundo esportivo, dificuldade de aceitação e preconceito em times e federações esportivas, debates científicos e morais e a segregação esportiva.

Sob a análise interseccional, as ações impactam transexuais de diferentes maneiras a partir de suas condições de existência. Nesse sentido, ser transexual, branca, sem deficiência e de classe média é diferente de ser transexual, negra, com deficiência e de classe baixa, assim como outros cruzamentos que podem ser feitos para exemplificar as diferenças existentes entre os sujeitos. Esses marcadores socioculturais influenciam no contato que essa pessoa pode ter com as práticas corporais ao longo da vida.

Apesar da baixa repercussão dessa temática pelas mídias sociais, destacamos que esses foram espaços que visaram promover ações que se posicionam a favor da inclusão desses sujeitos nas práticas corporais (MALDONADO; COSTA, 2023). Nesse sentido,

---

<sup>6</sup> Nome fictício em substituição ao nome da estudante citado pela professora.

oportunizar esse debate nas aulas de Educação Física escolar pode gerar a desconstrução do pensamento hegemônico instaurado na mentalidade dos(as) jovens e auxiliar no processo de equidade de oportunidades das pessoas transexuais, assim como demais grupos que são marginalizados e tem seu acesso impedido nas manifestações da cultura corporal.

Ao problematizarmos os marcadores de gênero e sexualidade trazidos nas experiências de P1 e P4 do IFCE, podemos apontar que existe um motivo semelhante que dificulta o acesso as práticas corporais para as mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, haja visto que o padrão comparativo de rendimento é masculino, quando uma mulher quebra algum recorde e demonstra qualidade superior aos padrões heteronormativos tem sua sexualidade questionada. Isso acontece com o pensamento transpassado pelo dispositivo do gênero que aloca os(as) atletas homossexuais a uma condição secundária e a negação de transexuais no esporte de alto rendimento. Dessa forma, tentam impedir que esses sujeitos tenham seus direitos assegurados e sejam reconhecidos por suas qualidades atléticas (PRADO; RIBEIRO, 2016).

Destacamos que a produção acadêmica não tem dado a devida atenção a problemática em tela, afetando não somente as pessoas transexuais, mas toda comunidade LGBTQIAPN+. Polo, Olivar e Tavares (2022) ao realizarem uma revisão de escopo no SciELO, LILACS, SPORTDiscus e Scopus, identificaram somente 14 artigos sobre práticas corporais e população LGBTQIAPN+ no Brasil. Os resultados mostraram que metade dessas produções surgiram a partir das relações de gênero, sexualidade e Educação Física escolar.

Após a análise desses textos percebeu-se que o(a) professor(a) de Educação Física reafirma as desigualdades e hierarquias identitárias entre os(as) educandos(as). Auad e Corsino (2018) enfatizam que a falta de trabalhos consistentes e aprofundados que valorizem as diferentes identidades, considerem as relações de gênero, as múltiplas orientações sexuais e as temáticas raciais, podem incorrer em situações preconceito e discriminação no contexto escolar.

### 6.3.2 Intersecções de gênero, raça, classe social e deficiência na práxis dos(as) professores(as) de Educação Física nos Institutos Federais

Em contraste com os achados do estudo supracitado, a presente pesquisa surge com reflexões iniciais a partir da prática político-pedagógica de professores(as) de

Educação Física com ações que possibilitam desconstruir discursos hegemônicos por meio de intersecções que envolvem os diferentes marcadores socioculturais. Nesse interim, apresentamos respectivamente as experiências de P5 do IFSUL e P7 do IFMG

A questão de gênero no esporte, por exemplo, eu problematizei por que as mulheres ganham menos, por que passa menos na televisão, vamos pensar porque isso. Vou trabalhando com essas questões de gênero e também trabalhei na pandemia pensando nas questões raciais. A questão do preconceito estava muito em alta, aquela discussão que chamaram um jogador de macaco. Então vamos discutir as questões de gênero nas práticas, durante as atividades físicas. Quando trabalhei com malabarismo, quem está no circo, que pessoas são essas que vão para o circo [...]. Quem trabalha no circo, os filhos dos circenses estão na escola, quem é que acessa a escola, quantos chegam (P5).

No atletismo eu trago muito a questão de gênero, a gente vê o documentário da Aída do Santos, muito lindo, porque ela foi uma mulher que abriu muitas portas para todas as mulheres que vieram depois dela. Ela foi para as olimpíadas de Tóquio contra tudo e contra todos. Falamos também da Terezinha Guilhermina, que é uma atleta cega, participou das paralimpiadas, ela é de Betim do município em que trabalho. A partir do atletismo a gente trabalha a questão da mulher, de gênero, da deficiência física e visual (P7).

Identificamos o comprometimento das professoras ao perpassar por debates interseccionais que envolvem classe, deficiência, gênero e raça. Dessa forma, afirmamos a necessidade de sistematizar abordagens que proponham intervir em condutas racistas, sexistas e elitistas que envolvam as práticas corporais, sejam elas institucionalizadas ou não (CORSINO, 2015; CORSINO; AUAD, 2018).

Vale ressaltar o trabalho desenvolvido por P1 do IFCE, com os temas da dança e dos futebóis, no qual o educador desestrói estereótipos sexistas sobre algumas práticas corporais, debate sobre a objetificação do corpo da mulher e seu espaço nas práticas corporais, apresenta a desvalorização salarial e a falta de infraestrutura no futebol feminino, e destaca atletas brasileiras que lutam por visibilidade nesse esporte, como pode ser observado no relato a seguir.

[...] e quando chegam os futebóis não é o futsal que eles esperavam, mas eles apoiam. Na primeira aula é uma aula de futebol de mulheres, é importante a Educação Física se comprometer. Então eles vão saber que é a senhora Miraildes que é conhecida como Formiga, que era para ser muito mais aclamada que outros jogadores que vão estar na copa. Eles vão entender que nos EUA em 2019 houve paridade salarial. E eu trabalho com eles o Futebol Callejero, que é uma experiência da Argentina, futebol de botão, futebol de prego. Isso para mim não pode

ser oculto, tem que ser no currículo, e volto a dizer que esse espaço é de enfrentamento, se eu não fosse professor que tenho realmente essa postura e chego um dia do nada proondo isso a turma não aceita (P1).

Segundo Goellner (2021) romper com discursos, práticas e representações que acentuam o binarismo que normatizam os corpos, os gêneros e as sexualidades demandam um posicionamento político dos(as) professores(as). Para estruturar uma docência democrática e inclusiva é necessário tensionar as relações de poder sobre as práticas corporais que fundamentam as estruturas dominantes. Percebemos intencionalidade pedagógica de P1 ao problematizar as desigualdades que aparecem na falta de oportunidades, estrutura, visibilidade, reconhecimento e valorização das mulheres no esporte de alto rendimento a partir das relações de gênero e classe social.

Observamos esse processo de sistematização da práxis e a busca pela desconstrução de estereótipos nas experiências de P9 do IFMT, que ao abordar a temática das práticas corporais de aventura em uma perspectiva interseccional discute os marcadores de classe social, deficiência, gênero e raça. A educadora problematiza quem são as pessoas que conseguem ter acesso a essas manifestações, reflete se existem padrões corporais necessários para a realização dessas experiências e também a marginalização de alguns sujeitos a partir da escolha de algumas manifestações da cultura corporal, como é possível observar no relato a seguir.

Eu tento sempre trazer as discussões, nem que for no momento em que nós vamos trabalhar, por exemplo, com práticas corporais de aventura. Eu sempre tento problematizar as questões com eles, até mesmo de acessibilidade, todo mundo consegue participar. Mas fomos discutir se o parkour é acessível para todo mundo, porque que uma pessoa que não tem aquela habilidade, não tem o corpo de um atleta de parkour não pode fazer, e eram pessoas comuns que estavam fazendo. Nós trouxemos um pouco da questão de gênero, das sexualização do corpo feminino, das roupas, porque os homens podem usar tal uniforme e as meninas não, tem que usar aqueles colã, e os homens podem usar short. A gente e os próprios alunos trazem outras experiências. Quando fomos trabalhar com projeto do Surf com terceiro ano, os grupos trouxeram um pouco da cultura do surf, trouxeram as possibilidades dos homens e mulheres, como que era essas vestimentas e da cultura do surf, assim como no skate, tem esse preconceito com as pessoas praticantes, acham que eles são vagabundos, principalmente com os skatistas, que eles são marginais (P9).

Nesses registros evidenciamos um trabalho de resistência que problematiza questões relacionadas a imaginários e representações sociais sobre práticas culturais

historicamente marginalizadas (BRANDÃO, 2010). A exemplo disso, o skate preconiza a liberdade de movimento de grupos oprimidos de se fazerem presentes na sociedade. Somente a partir da esportivização da prática e valorização desse produto no mercado capitalista, os sujeitos que eram caracterizados como marginais passaram a ser identificados como esportistas, pessoas saudáveis, criativas e modernas.

A interseccionalidade nos auxilia a desvelar as relações de poder que envolvem cada uma das distintas manifestações corporais. Nesse sentido, podemos questionar quem são as pessoas que praticam o skate? Quais sujeitos conseguem acessá-lo? Existem mais pistas nos centros urbanos ou nas periferias? Quem são os grupos sociais com maior representatividade nessa manifestação? Como se dão as relações de gênero nessa prática? Porque esses(as) praticantes são subjugados(as)? Essas inquietações surgem a partir de um olhar interseccional crítico para essa prática corporal e deve aparecer em todos os temas de ensino.

A partir da análise unificada de todos esses tensionamentos é plausível refletir sobre as situações de injustiças as quais alguns grupos sociais são submetidos, sendo possível identificar que o sistema capitalista é conivente com as exclusões e opressões sobre determinados públicos, alimentando as desigualdades sociais e fortalecendo a exploração de classe, o racismo e o sexism (COLLINS; BILGE, 2021). Ao utilizarmos a interseccionalidade como ferramenta analítica conseguimos transgredir a lógica hegemônica, patriarcal e conservadora, repensando em como as relações de gênero, sexualidade, classe, raça, idade e religiosidade podem influenciar no acesso e permanência dos sujeitos nas práticas corporais.

Sob essa conjuntura, destacamos o trabalho de P4 do IFCE, ao discutir temas como esporte e gênero, políticas públicas, esportes e financiamento, as relações com os objetos de lazer e esporte, a cartografia desses espaços, o acesso da comunidade e quais comunidades conseguem acessá-los. De acordo com a educadora, essas tematizações ajudam a pensar uma formação humana e uma formação política, entendendo a Educação Física como um componente curricular que colabora com o processo social de transformação do sujeito para atuar na sociedade.

Até então, observamos práticas político-pedagógicas interseccionais em busca da produção de identidades críticas fortalecendo os movimentos de resistência. Bruno *et al.* (2022) retratam a necessidade de promover a criticidade nos(as) estudantes para lutar contra as opressões de todas as ordens, sendo necessário reafirmar os saberes históricos, sociais e culturais das populações negras, indígenas e quilombolas, reconhecendo as

interseccionalidades presentes sobre a condição de existência de cada grupo social e sujeitos de forma individual. Destacamos algumas experiências mencionadas por P2 do IFMT que caminham nesse sentido.

Quando você via, por exemplo, eles trazendo o conceito teórico, tive aluno citando Ângela Davis, citando um monte de gente bacana do movimento negro. Eu ficava assim, caraca onde vocês foram estudar essas coisas, muito legal. Eles trouxeram o caso das meninas da ginástica dos Estados Unidos que por anos foram abusadas, o caso do Diego Hypólito, eles foram trazendo casos de racismo, caso de homofobia. Apresentaram para mim o Observatório do racismo no futebol. Eles foram entrando e no fim eles foram conhecendo os movimentos que fazem essa resistência, esse enfrentamento. Então foi muito legal, é uma discussão mais na perspectiva social, das questões sociais, mas também era um exercício de todo mundo ir se apropriando daquele conhecimento dentro da Educação Física (P2).

Como podemos observar, a professora adota um posicionamento político (hooks, 2019; FREIRE, 2021) de contextualizar as práticas corporais junto com os marcadores sociais, aprofundando discussões sobre o abuso, a homofobia e o racismo nos esportes, assim como apresenta movimentos e organizações de resistência que existem contra essas manifestações de ódios. Percebemos que a Educação Física é apenas o meio utilizado pela professora para promover essas discussões mais amplas que envolvem toda a sociedade, porém, independente do componente curricular ao qual leciona-se isso seria trabalhado, devido sua postura de combate contra as diferentes formas de injustiças sociais.

Collins e Bilge (2021) salientam que pela lente da interseccionalidade é possível compreender que as desigualdades sociais são causadas por diferentes fatores para além de raça e classe, como abordado pela educadora em sua práxis.

Destacamos que as evidências apresentadas até aqui nos mostram um cenário em que o processo inclusivo está sendo pensado por meio da interseccionalidade em diálogo com os marcadores socioculturais, ampliando as possibilidades de visualizar a inclusão pautada nos direitos humanos, no reconhecimento dos sistemas de opressão, nas intervenções, na garantia do acesso e permanência na educação, na consolidação de um espaço democrático que conte com os saberes de todos os indivíduos e na efetivação de aulas de Educação Física que proporcionem posicionamentos críticos dos(as) estudantes contra desigualdades de gênero, raça e classe.

Em diálogo com P3 do IFSP, percebemos que sua compreensão sobre as questões que envolvem a inclusão se aproxima da perspectiva ampliada ao qual estamos apresentando em diálogo com os(as) demais professores(as) dos Institutos Federais.

Você vai dar uma aula, nesta aula vai ter desde o menino atleta até a outra pessoa que tem muita dificuldade, acessou muito pouco, teve uma educação em casa que restringiu muito sua movimentação. Você terá do mais habilidoso ao menos habilidoso. A ênfase que eu lembro era nesse sentido, de não promover uma Educação Física na escola seletiva. [...] incluir leva em conta uma inclusão de uma população preta, vítima de um racismo estrutural. Que vai considerar certos corpos como menos humanos, e que por conta disso podem sofrer violências, podem ser excluídos de certos contextos, contexto universitário, escolar, e mesmo esportivo das práticas corporais em geral. Depois que essas questões foram surgindo na sociedade, elas foram entrando na Educação Física também. As questões de gênero são a mesma coisa. A Educação Física vai acompanhando essas discussões que ocorrem na sociedade mais ampla, isso vai chegando. Quem busca, mesmo depois de formado, se atualizar e atualizar sua prática, vai transformando o seu modo de trabalhar. Essa ampliação deve acompanhar o estado atual dessas discussões na sociedade mais ampla. A quem resista a isso, eu não, eu vou acompanhando e atualizando (P3).

Ao refletirmos sobre os possíveis fatores que possibilitam esses(as) professores e professoras a entender a inclusão como conceito multifacetado, destacamos o contato com as diferentes políticas afirmativas presentes nos Institutos Federais, como o Napne, Neabi, Nugs e o Nuged, já destacado no capítulo anterior. Esses núcleos valorizam e legitimam os sujeitos e seus saberes em prol da justiça social e curricular.

Outra explicação pode estar relacionada com uma formação continuada mais crítica, oferecida por meio de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, haja vista que os(as) participantes do presente estudo tinham no mínimo a titulação de mestre ou mestra. Destacamos o trecho da fala de P9 do IFMT que nos fez refletir sobre alguns desses apontamentos

Mas agora que estou com ensino superior tenho tido uma visão mais crítica em relação às pessoas com deficiência, tentar discutir e incluir todas as pessoas, e tenho tido essa percepção, até mais na minha vida, muitas coisas até do dia a dia que antes passava batido. Alguém fazia alguma fala que talvez tem um teor racista ou excluente de alguma forma e passava batido, e hoje, às vezes alguém fala, até mesmo com amigos, fala alguma e eu falo que não pode falar mais isso, que é racista, que é preconceituoso, machista. Eu aprendi a me policiar mais com isso e vou aplicando na minha vida e também nas minhas aulas (P9).

Portanto, evidenciamos que esses(as) professores(as) atuam de forma crítica e politizada para que o processo inclusivo possa acontecer na escola. Existe também um posicionamento que repercute no cotidiano desses sujeitos, ampliando a ideia de inclusão como um conceito que precisa ser disseminado e adotado em todos os âmbitos da sociedade.

Todavia, não podemos esquecer que a aproximação dos grupos oprimidos e subjugados se torna fundamental para a conquista de seus objetivos, dessa forma a interseccionalidade busca a união desses indivíduos em benefício da luta coletiva pelo direito de todos e todas (COLLINS; BILGE, 2021). Como destacado pelas autoras, a interseccionalidade exige que o posicionamento crítico dos sujeitos se transforme em uma práxis crítica para que efetivamente a justiça social possa ser alcançada.

Observamos por meio de suas práticas político-pedagógicas que esses(as) docentes associam a inclusão aos marcadores socioculturais e ampliam o debate para que grupos que foram oprimidos e tiveram sua participação invisibilizada na escola possam se fazer presentes e ouvidos, negros(as), mulheres, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, dentro outros grupos sociais. Notamos que esse grupo de professores e professoras indiretamente trazem o conceito de interseccionalidade imersos aos marcadores socioculturais.

Isso acontece quando esses(as) educadores(as) ministram aulas de danças, ginástica, parkour, surfe, skate, futebol de mulheres, futebol callejero e trazem discussões que interseccionam gênero, classe social, raça e sexualidade de forma integrada, ressaltando que esses marcadores unificados condicionam a condição de existência de cada sujeito como ser único que precisa ser entendido a partir de suas necessidades especificidades.

#### **6.4 Marcadores socioculturais, interseccionalidade e Educação Física escolar: premissas de um currículo crítico-libertador no Ensino Médio integrado dos Institutos Federais**

Após analisarmos as categorias anteriores, evidenciamos que resistir é um trabalho constante dos(as) professores(as) de Educação Física em seus contextos escolares. Percebemos que a inclusão antes de tudo é um ato político, buscando a manutenção desse componente curricular nessa rede de ensino e lutando por melhores condições de acesso e permanência dos(as) estudantes nesses espaços.

Além disso, apontamos que alguns Núcleos presentes nos Institutos Federais auxiliam no processo de inclusão dos(as) estudantes com necessidades específicas (Napne), e garantem o debate sobre as questões étnico-raciais (Neabi) e de Gênero/diversidade (Nugs/Nuged), podendo ser considerados como políticas afirmativas que visam garantir a justiça social e curricular dentro dessa rede de ensino. Observamos também que esse conjunto de coletivos parece impactar na prática político-pedagógica de alguns(mas) dos(as) educadores(as) que ali estão, proporcionando um olhar ampliado para a inclusão e a consolidando como um trabalho que indiretamente acontece numa perspectiva interseccional.

Esse trabalho com a interseccionalidade desenvolvido por esses(as) educadores(as) propõe a construção de ambientes mais justos e inclusivos, considerando que historicamente os espaços educacionais foram refutados para afrodescendentes, mulheres, indígenas, gays, lésbicas, transexuais e pessoas com deficiência. Sendo assim, a interseccionalidade traça relações entre esses sujeitos e aproxima os movimentos de luta pela conquista da equidade para todos os grupos sociais (COLLINS; BILGE, 2021).

Notamos que o conceito de interseccionalidade possui aproximações com o debate promovido por um grupo de professores e professoras que desenvolvem suas práticas político-pedagógicas pautadas no currículo crítico-libertador (BOSSLE, 2021; 2023 NOGUEIRA; 2021; NOGUEIRA; MALDONADO; FREIRE, 2023; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022). Essa perspectiva curricular surge a partir da leitura e interpretação das obras do educador Paulo Freire, aproximando seus conceitos bases com a Educação Física escolar (MALDONADO, 2023).

Vieira e Torres (2021) ressaltam que o currículo crítico-libertador surge com o propósito de promover a transformação da realidade social dos(as) estudantes, e que a partir das manifestações da cultura corporal possam se tornar pessoas conscientes, emancipadas e humanizadas. Portanto, essa teoria curricular auxilia os(as) docentes a repensar e recriar projetos de ensino em uma perspectiva crítica e politizada, considerando os marcadores socioculturais presentes na Educação Física escolar (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022).

Sob essa conjuntura, sem prescrever um modelo a ser seguido, mas apontando ações baseadas em princípios do currículo critico-libertador da Educação Física, destacamos elementos como o levantamento do universo temático, a valorização dos conhecimentos dos(as) estudantes, a superação de situações limites por meio de problematizações e diálogos, a ampliação da leitura de mundo dos(as) educandos(as) e a

proposta de uma práxis libertadora por meio da reflexão e ação, almejando alcançar a conscientização desses sujeitos (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022).

Nogueira, Maldonado e Freire (2023) elencam alguns princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos que propõe o currículo crítico-libertador, como a ruptura de uma estrutura curricular padronizada, a valorização dos conhecimentos produzidos pelos(as) professores(as) da escola, o fortalecimento da área com a produção coletiva do conhecimento e a consolidação de uma prática político-pedagógica repleta de militância e resistência.

Nesse sentido, a práxis na Educação Física critico-libertadora luta pelos direitos dos oprimidos, se posicionando criticamente contra toda e qualquer forma de desigualdade social, buscando reconhecer e apresentar as manifestações culturais dos diferentes sujeitos, promovendo a justiça curricular. Assim, os(as) docentes do componente curricular inspirados nesse currículo não aceitam o fatalismo e por meio de ações coletivas visam descolonizar os projetos educativos e romper com a estrutura opressora da sociedade (NOGUEIRA; MALDONADO; FREIRE, 2023).

Portanto, aproximações epistemológicas, políticas e pedagógicas vinculam o currículo crítico-libertador e a interseccionalidade como práxis crítica, pois esses elementos entendem que o conhecimento adquirido de forma teórica precisa ser efetivado no contexto social, desvelando as injustiças na vida cotidiana. Dessa forma, as ações ultrapassam a análise e o diagnóstico das relações de poder e agem com perspectivas de mudanças concretas a serem executadas.

Maldonado, Farias e Nogueira (2021) destacam a necessidade de pensar a prática político-pedagógica inspirada em uma sociedade democrática e a legitimação de um componente que valorize as produções históricas e construa um olhar crítico dos(as) educando(as) a ponto de inquietar-se contra as desigualdades e opressões sociais de gênero, raça, deficiência e classe social, com o propósito de construir uma realidade mais justa, inclusiva, equitativa e plural.

A seguir iremos apresentar as práticas político-pedagógicas de professores e professoras com centralidade nas temáticas de raça, gênero, classe social e deficiência. Enfatizamos que apesar dessas experiências possuírem um direcionamento específico para um desses marcadores sociais, faremos a análise a partir da perspectiva interseccional crítica. Haja visto que, em diálogo com Assaritti, Dores e Silva (2023), é necessário reconhecer as intersecções dos marcadores socioculturais para alcançar a justiça social e curricular.

#### 6.4.1 Práticas político-pedagógicas da Educação Física com centralidade na raça

Vivemos em uma sociedade que segue padrões de ensino a que lhe são apresentados, sem inquietarem com possíveis desigualdades ou exclusões que podem estar presentes nessa conjuntura (TORRES SANTOMÉ, 2013). Ter a consciência crítica é primordial para questionar se os conhecimentos produzidos e reproduzidos no contexto escolar preservam os interesses de determinados grupos dominantes ou contribuem para o fortalecimento da consciência crítica dos(as) estudantes, para adotarem uma postura de enfrentamento contra as desigualdades e injustiças sociais.

Sob essa conjuntura, destacamos as leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígenas nos currículos escolares em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). A implementação dessas políticas consiste em um enorme avanço para a valorização dos saberes produzidos historicamente por esses povos e comunidades (SÁ, 2023), mostrando que o espaço escolar legitima esses conhecimentos, ampliando as possibilidades de consolidação da justiça social e curricular.

Gomes (2012) destaca que a mudança na legislação criou possibilidades para implementação de uma educação antirracista que rompe com a visão ocidental dos conhecimentos presentes nos currículos escolares, desconsiderando a ideia de saber universal e promovendo um diálogo cultural com os conhecimentos dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Vale salientar que tratar esses saberes apenas como conteúdo ou disciplinas curriculares não possibilita uma mudança de perspectiva na condição de existência desses sujeitos, sendo necessário alcançar mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Nesse sentido, discorreremos sobre como os conhecimentos de matrizes africanas e indígenas tem aparecido na prática político-pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física escolar e como esse trabalho com as práticas corporais tem auxiliado na promoção da justiça curricular. Destacamos o trabalho realizado por P3 do IFSP

Dentro dessa questão racial mais ampla, há questões relacionadas às manifestações culturais afro-brasileiras. Nesse sentido, entendo que essa quebra de barreiras, essa superação desses preconceitos, na Educação Física deve caminhar por duas vias complementares. Uma delas é você ao abordar qualquer conteúdo, qualquer conhecimento, mesmo que seja um conhecimento de matrizes europeias como o próprio esporte que estávamos falando, as ginásticas, é você abordar

questões referentes tanto ao reconhecimento do protagonismo da população preta nessas práticas, em algumas delas, em outras a ausência, o fato delas não estarem presentes. A gente tem vários exemplos com várias dessas práticas atuais. Isso é o que eu vejo que é o mais comum, até porque você não precisa sair desse arbitrário em torno do esporte para fazer isso. Com as questões de gênero é a mesma coisa, não precisa sair dessa monocultura esportiva para abordar isso (P3).

Em consonância com o educador, percebemos sua preocupação com a representatividade que as pessoas negras possuem nas práticas corporais, questionando a incipiência dessa população em determinados espaços. Além disso, ele enaltece que mesmo em contextos consolidados pela monocultura esportiva é necessário problematizar esses conhecimentos, haja vista a necessidade de desconstruir muitos estereótipos sobre os esportes convencionais. Nesse sentido, o educador comprehende que as questões de inclusão permeiam o trabalho com uma educação antirracista, antissexista e anticapacitista.

Sob essa conjuntura, precisamos pensar em uma Educação e uma Educação Física antirracista que considere e atenda aos anseios e saberes da população negra, indígena e pobre (GOMES, 2021; NOBREGA, 2020; 2023), que esteja posicionada numa perspectiva crítica apontando as contradições do sistema opressor e colonizado (COELHO; BOSSLE, 2023), se mostrando relevante enquanto área de conhecimento que problematize as questões étnico-raciais, lutando para angariar mais espaço nos currículos escolares (SANTANA, 2023).

Portanto, é necessário eliminar a lógica da desumanização na Educação Física, tendo a área muito a aprender com os conhecimentos e práticas do movimento negro e das mulheres negras (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020; NOBREGA, 2021). Assim, além de auxiliar no contato dos(as) estudantes com as práticas corporais, costumes e tradições dos povos indígenas e africanos, a Educação Física pode contribuir no empoderamento de educandos(as) para o enfrentamento ao racismo, às desigualdades e às discriminações, auxiliando também na incorporação de saberes que valorizem os conhecimentos produzidos por escritores e escritoras negros(as) (NOBREGA, 2020).

Outro ponto destacado por P3 foi a necessidade de conhecer as diferentes manifestações religiosas que fazem parte da cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista que algumas práticas corporais, como as danças, possuem ligação com essa religiosidade. Ademais, torna-se primordial trabalhar essas experiências para além da gestualidade, visando compreender cultura de forma ampla, envolvendo as danças, a

música, o jogo, a culinária e os conhecimentos medicinais. Observamos esses apontamentos no excerto a seguir.

Às vezes eu vejo o pessoal, tem a tal da mancala, você já deve ter ouvido falar nesse jogo. E a mancala de fato é interessante, mas em termos de cultura afro-brasileira, até há relatos de que ela era jogada aqui mais para o século XIX pelo pessoal que veio da região da Nigéria. Mas assim, às vezes parece que trabalhei mancala está bom, já trabalhei conteúdo africano na minha disciplina. É que a mancala tem uma história misteriosa, dá para fazer altas reflexões inclusive sobre uma valorização de um conhecimento matemático africano, dá para fazer boas relações. É legal, é bacana, mas é pouco. E não chega no que é o principal de cultura corporal afro-brasileira, que vai estar nessas manifestações festivas, religiosas, meio festiva e meio religiosa que vão envolver-se de uma forma indissociável, transdisciplinar, dança, música, jogo, culinária, conhecimentos medicinais. E é uma coisa muito mais própria de uma identidade afro-brasileira do que a mancala (P3).

Apesar da necessidade urgente de problematizar esses conhecimentos no contexto escolar, percebemos que existe muita resistência dos(as) estudantes ao trabalhar com a cultura corporal afro-brasileira em toda sua amplitude nas aulas de Educação Física. Ainda assim, evidenciamos um trabalho de transgressão desse professor que promove a justiça curricular ao problematizar esse assunto nas aulas do componente curricular.

Uma Educação Física antirracista contribui diretamente contra a intolerância religiosa (NOBREGA, 2019). A experiência produzida pela autora mostrou que o debate é importante não somente para informar, mas também para denunciar essa problemática que envolve as religiões de matriz africana. Para além da experimentação da luta, do jogo e das danças, foram abordados o protagonismo negro, uma análise sobre os livros didáticos e a oposição ao modelo eurocêntrico nas suas experiências com estudantes do Ensino Fundamental. Apesar da Lei 10.639/08 não especificar o trabalho da Educação Física, é necessário nos posicionarmos e trazer esse debate para a cultura corporal, como defendem Oliveira e Maldonado (2023), salientando a relevância que a temática da cultura negra, afro-brasileira e indígena sejam problematizadas nas aulas de Educação Física escolar.

Outro trabalho potente sobre as questões étnico-raciais e as práticas corporais foi desenvolvido por P7 no IFMG, ao problematizar as dimensões históricas, biológicas e sociais que envolvem essas manifestações. Almejando criar um espaço mais justo, democrático e inclusivo, a professora buscou desconstruir os preconceitos que os(as)

estudantes possuíam sobre as práticas de matriz indígena e africana, trazendo conhecimentos que são invisibilizados e marginalizados para o debate.

[...] quando vou trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras com os alunos do primeiro ano, trabalho com eles os jogos brinquedos e brincadeiras das culturas indígenas e africanas. Então eles já começam a fazer uma desconstrução do eurocentrismo daquelas brincadeiras que vieram da nossa origem europeia. Então começamos a valorizar as nossas origens africanas e indígenas a partir desses jogos. É nessa perspectiva, vamos dialogando com os estudantes, o que eles trazem a gente tenta ampliar o máximo os saberes, nessa perspectiva de descolonizar um pouco o saber (P7).

Como aponta a educadora, é necessário descolonizarmos os conhecimentos, assim como as mentes e os currículos (GOMES, 2021), sendo que descolonizar implica em confronto, conflito, negociações e produção de algo novo (GOMES, 2012). Segundo a autora, ao adotarmos uma postura de enfrentamento e assumirmos que estamos em um país racista, passamos a pensar em ações que podem intervir nessa realidade. É perceptível que o discurso antirracista teve um aumento de divulgação nas mídias sociais e que diferentes representantes sociais têm manifestado apoio a causa. Entretanto, somente a comoção não é o suficiente para alterar estruturalmente a situação de violência, exclusão e abandono historicamente vivida pela população negra.

Isso posto, percebemos a necessidade de reavaliarmos constantemente os currículos balizadores do ensino e sobretudo nossa práxis pedagógica (SÁ, 2023). Dessa forma, precisamos identificar se reproduzimos conhecimentos eurocêntricos que reforçam a condição de dominação sobre povos oprimidos ou se confrontamos a hegemonia ocidental a partir de um ensino que considera os anseios dos povos indígenas, dos(as) negros e negras, das pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros grupos sociais.

Sanches Neto e Venâncio (2023) afirmam que todos(as) os(as) professores(as) precisam ser antirracistas, destacando a necessidade de articulação dos diferentes grupos sociais em busca de uma mobilização coletiva pela justiça social.

Souza (2022) aponta que existe diferentes formas de trabalhar com os conhecimentos afro-brasileiros a partir das aulas de Educação Física, a exemplo disso, apresentando a importância dos(as) atletas negros(as) para a ascensão do futebol no país, contextualizando as brincadeiras e contos africanos para criticar o período da escravidão, compreendendo o samba como uma herança africana e a cultura do funk como forma de resistência nas periferias e guetos, desconstruindo a ideia marginalizada construída sobre

esse gênero musical e destacando esportistas negros(as) que se posicionam a favor da luta antirracista.

Constatamos que o trabalho com as práticas corporais africanas e afro-brasileiras aparecem com maior frequência nas aulas de Educação Física se comparada as experiências que contemplam a cultura corporal dos povos indígenas. Todavia, notamos professoras que trazem questões insurgentes sobre a cultura dos povos originários para suas aulas, promovendo a justiça curricular ao considerar os saberes produzidos por esses(as) educandos(as) indígenas em suas comunidades, como é possível observar no relato de P9 do IFMT

Em Konoha<sup>7</sup> eu tinha um aluno indígena, um aluno Xavante na minha turma e eu não percebi que ele era excluído das minhas aulas. Junto com a direção eu consegui organizar e levar a turma dele para a aldeia em que ele morava, e nós ficamos de um dia para o outro. Participamos da corrida da tora com eles, participamos das danças, conversamos e fomos entendendo toda a dinâmica de como que era a organização social e cultural. Isso mudou a relação dele com a turma, a minha com ele, e a gente começou a valorizar e pensar como precisamos trazer as questões indígenas para discutir (P9).

A partir do cenário de exclusão identificado pela professora, foi possível organizar um trabalho com intencionalidade político-pedagógica de valorizar esse estudante, seus costumes e a comunidade a qual faz parte. Apesar de terem realizados alguns jogos e danças presentes na cultura do povo Xavante, a imersão ampliou a necessidade de valorização dos direitos humanos, permitindo o estranhamento inicial dos(as) estudantes advindos do pensamento eurocêntrico e colonial, para em seguida desconstruí-lo. Assim, construindo um novo conceito identitário sobre esse educando e promovendo o protagonismo indígena (ANDRADE, 2019).

De acordo com P7, é necessário discutir sobre as relações de poder existentes na sociedade para que os(as) estudantes entendam que alguns grupos sociais como menos poder na estrutura social estão sempre lutando para consolidar seus direitos e espaços, inclusive na escola, para não serem discriminados ou sofrerem preconceito. Segundo a educadora, é importante trazer esse debate para dentro de sala de aula para que nenhum educando possa se sentir discriminado ou excluído. Dessa forma, ela busca problematizar a partir das aulas de Educação Física alguns saberes referentes aos povos originários.

---

<sup>7</sup> Nome fictício utilizado para substituir o nome da cidade mencionada pela professora onde se situa o campus do Instituto Federal ao qual lecionava.

Quando eu trago a questão dos povos originários que eles veem Ailton Krenak, que veem o documentário da “Guerra da Conquista” da violência a qual os povos indígenas foram submetidos e são até hoje, e eu trago para eles um rap de um grupo que é da etnia Guarani Kayuá eles acham super interessante, eles são Guarani e cantam o rap metade em português metade na língua deles. A gente vai trazendo, eu pergunto e problematizo é essa imagem que você tinha um jovem indígena, eles trazem à tona estereótipos, preconceitos, e a gente discute. Estou tendo retorno muito bacana dos meninos, teve uma aluna que falou assim comigo, “professora depois de estudar esse tema com você eu passei a ver a minha avó que é uma indígena com outros olhos, antes eu tinha vergonha de falar que eu tinha uma avó indígena, hoje eu me orgulho de dizer que eu sou descendente de uma mulher indígena” (P7).

Andrade (2019) afirma que a inserção dos conhecimentos historicamente produzidos pelos povos originários no currículo escolar surge para transformar o sistema colonial que os impedia de terem sua língua reconhecida, permitindo discutir a apropriação ilegal de seus territórios e questionar se o ensino acessado por eles(elas) se pauta em princípios de libertação ou dominação, que auxilie no processo de resistência ou ignora seus direitos e elimina suas identidades. Isso posto, ao problematizar o estilo musical do rap, a educadora desconstrói estereótipos e preconceitos sobre esse grupo social, que os colocam como primitivos ou desatualizados, mostrando produções culturais de resistência que surgem desses sujeitos.

Nesse sentido, promover a justiça curricular é possibilitar que esses seres humanos contem e recriem suas histórias a partir do seu próprio patrimônio cultural. Assim, é possível tematizar os esportes, os jogos, as brincadeiras, as lutas e as danças que representem sentidos e significados culturais dessa prática para as diferentes comunidades indígenas nas aulas de Educação Física escolar (ALMEIDA; SUASSUNA, 2010; TENÓRIO; SILVA, 2014).

Cabe também à área de Educação Física refletir sobre o processo de esportivização que as práticas corporais indígenas vêm passando nos últimos anos, pois esse debate precisa aparecer nas aulas desse componente curricular e ser analisado com muito cuidado, haja visto a universalização cultural pelas quais passam esses jogos, danças e lutas (ALMEIDA; SUASSUNA, 2010). Para além do discurso ingênuo, que por meio da esportivização haverá uma maior disseminação dessas práticas corporais, se faz necessário entender os interesses mercadológicos para torná-las produto cultural a ser consumido em todo o país.

Esse movimento de esportivização pode ocasionar o deslocamento do sentido de determinada prática da cultura corporal. Nesse contexto, a Educação Física tem a importante função de alertar os(as) estudantes sobre discursos inclusivos que fomentam a ideia de disseminação das práticas corporais produzidas pelos povos originários, mas que a priori possuem como intencionalidade gerar renda por meio de sua exibição e manter ordem do sistema neoliberal.

Visando o processo de desconstrução do pensamento colonial e a formação crítica da identidade dos(as) jovens, evidenciamos outro trabalho executado por P7 com o ensino dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Além de fomentar a leitura de materiais didáticos produzidos por personagens importantes que defendem as causas do movimento indígena, a educadora reforça o trabalho interseccional que tem desenvolvido ao contemplar os marcadores socioculturais de gênero, etnia, raça e deficiência de forma unificada em suas aulas.

[...] com os jogos, brinquedos e brincadeiras a gente traz a questão indígena, eles leem o livro do Ailton Krenak, assistem um episódio da série “Guerras da Conquista” que fala sobre como foi a invasão dos portugueses na América, território onde já existiam os povos originários com uma cultura avançadíssima, como foi esse genocídio. Então estamos trabalhando os temas da Educação Física, mas discutindo com a questão de gênero, a questão étnico-racial, a questão das deficiências, físicas e visual, no caso que dei o exemplo da Terezinha Guilhermina, e por vemos discutindo essas questões (P7).

Esse cuidado da educadora em fomentar o contato dos(as) estudantes com materiais didáticos produzidos por escritores indígenas é preponderante para ressignificação de informações inconsistentes referentes aos povos originários. Torres Santomé (2013) aponta que existem muitas mentiras históricas que aparecem nos livros didáticos, que possivelmente violentarão alguns(mas) estudantes na sala de aula.

Existem distorções injustas e perigosas que visam selecionar materiais de ensino que mantenham os sistemas de dominação e legitimem as desigualdades sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas, linguísticas e de gênero. Ao perceber que os materiais utilizados se configuram como uma forma de exclusão ou supressão dos conhecimentos das classes oprimidas, torna-se necessário subverter o currículo é apresentar elementos que constituam informações consistentes sobre a realidade desses sujeitos (TORRES SANTOMÉ, 2013)

Destarte, percebemos com os apontamentos dessa pesquisa que professoras e professoras dos Institutos Federais trabalham com conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas a partir das práticas corporais nas aulas de Educação Física. Esse cenário confirma o aumento da produção acadêmica de artigos e livros que envolve as práticas corporais e as questões étnico-raciais (MALDONADO, 2020; MALDONADO; NEIRA, 2022; NÓBREGA, 2023).

Como já destacado nos capítulos anteriores, a rede federal possui um conjunto de políticas afirmativas que se comprometem com acesso e a permanência de todos os(as) estudantes na instituição. Além disso, oferece suporte pedagógico e formação continuada para que esses(as) educadores(as) possam ter oportunidades de conecerem de forma mais aprofundada as temáticas étnico-raciais, o que pode auxiliar o(a) docente na problematização dessas questões. Entretanto, devemos ressaltar o comprometimento político-pedagógico com a inclusão que esses(essas) professores(as) possuem na busca por uma educação antirracista, pois mesmo com todo esse aparato legislativo e pedagógico, cabe ao(a) docente decidir se vai aprofundar essas discussões ou apenas cumprir a demanda de trabalho do curso.

Identificamos que o trabalho desses(as) docentes transgridem o currículo hegemônico e abordam de forma incisiva os saberes da cultura corporal africana, afro-brasileira e indígena a partir de diferentes temas de ensino. Para além do cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, se posicionam como intelectuais transformadores de suas práticas que não aceitam o fatalismo e entendem que a mudança para um mundo melhor passa por ações que conscientizem os(as) estudantes por uma sociedade justa, equitativa e plural.

#### 6.4.2 Debates sobre gênero e sexualidade presentes nas aulas de Educação Física escolar

Verificamos que a formação de professores(as) ainda possui falhas ao compreender o fenômeno da inclusão. Os(as) docentes durante esse período não tiveram direcionamentos na Universidade para uma leitura de mundo ampliada e somente após esse ciclo com suas práxis no contexto escolar passaram a entender a educação inclusiva de uma forma interligada aos aspectos sócio-políticos e numa perspectiva ampliada.

Algumas dessas dificuldades estão em perceber situações de exclusões no contexto escolar que não estão direcionadas aos(as) estudantes com deficiência, como as violências de gênero, raça e etnia que são recorrentes nesses espaços (SILVEIRA;

OLIVEIRA; DIAS, 2021). Por essa razão, a inclusão precisa ser analisada a partir dos diferentes marcadores socioculturais em suas intersecções, para compreendermos como a relações inclusão/exclusão ocorrem nesse ambiente educativo.

Auad e Corsino (2016) destacam que identificar as múltiplas diferenças dos grupos e dos indivíduos pode minimizar as injustiças sociais entre esses sujeitos, construindo um espaço coeducativo que envolva a ruptura das desigualdades de gênero, raça e classe social. Assim, a partir da desconstrução das relações de poder que oprimem alguns grupos sociais por meio de visões sexistas, transfóbicas, racistas e capacitistas, é possível pensar em uma Educação Física mais justa e democrática.

Sob essa conjuntura, destacamos o trabalho de alguns(mas) educadores(as) da presente pesquisa que possibilitaram ampliar as discussões sobre gênero que permeiam as manifestações da cultura corporal. A exemplo disso, apresentamos as atividades de ensino realizadas por P1 no IFCE ao tematizar o xadrez e o Ultimate Fresbee.

[...] o xadrez que já tem uma vantagem, pois não tem o se movimentar tão destacado. Mas o xadrez tem uma questão muito importante da forma que eu tematizo que é como ele oportuniza-se pessoas que se sentem tímidas ou pessoas que talvez acreditassesem que aquilo era tão distante da realidade dele por questões de nobreza que eles aprendem em poucas aulas. Eu tenho tido algo muito demarcado do gênero, as mulheres no IFCE têm se destacado muito na aprendizagem do xadrez.

[...] o Ultimate Frisbee tem uma resposta óbvia, que todo mundo começa zerado, porque as experiências anteriores não existem, então isso aniquila qualquer tipo de estereótipo de gênero, classe, de tudo. E como as regras desse esporte são, na minha avaliação, pedagógicas, ao pegar o disco eu não posso ser tocado, tenho que passar em 10 segundos, é obrigatoriamente que tenha homens e mulheres jogando, está na regra oficial. Ele é um dos poucos esportes obrigatoriamente autoarbitrado que não tem a figura do juiz, quem decide a situação de jogo é quem está na jogada. E ele tem algo que considero magnífico que não termina o jogo e tem um vencedor, tem um terceiro tempo que é o espírito de jogo.

Percebemos que P1 aponta como que essas práticas corporais podem favorecer a consolidação de um debate que envolva o gênero como eixo central do seu projeto educativo, visando desconstruir estereótipos históricos que inferiorizam e fragilizam o corpo feminino. Esse discurso pressupõe um trabalho de resistência na escola, construindo coletivamente um componente curricular que valorize e intensifique essas discussões.

Corsino e Auad (2012) salientam que a escolha de alguns temas de ensino e os conteúdos a serem ministrados já promovem resistência ao currículo tradicional que suprime debates relacionados as questões de gênero, sexualidade, raça, dentre outros. O autor e a autora destacam que o espaço escolar deve minimizar as injustiças sociais, problematizando sobre assuntos que podem gerar preconceitos, discriminações ou qualquer forma de violência que esteja relacionada as identidades culturais desses sujeitos, fazendo-os refletir sobre as diferentes condições de existência de cada pessoa na sociedade.

Duran (1999) já destacava a necessidade de compreender os diferentes fatores que afetam a existência equitativa entre homens e mulheres na sociedade. A autora chamava de proposta coeducativa a importância de entender na escola as opressões, desigualdades e discriminações presentes na estrutura societária, que repercutem no espaço escolar e com certa frequência nas aulas de Educação Física, visando compreender como as atitudes e comportamentos são constituídas e como as políticas públicas podem auxiliar a minimizar essas violências.

Isso posto, a autora aponta que uma possível proposta de intervenção deve partir do macro, a instituição de ensino, para o micro, a Educação Física escolar. Sendo assim, a escola é responsável por instituir debates sobre os marcadores socioculturais, enquanto a aula de Educação Física aprofunda essas discussões trabalhando com a discussão do gênero a partir dos conhecimentos históricos, culturais e sociais que envolve as práticas corporais.

Essa proposta coeducativa propõe ações que reconheçam as discriminações de gênero, desconstruam os estereótipos sexistas, caracterizem os sujeitos como seres históricos, promovam igualdade de condições na realização das práticas corporais sem evidenciar a distinção por gênero e consolidem uma formação de professores(as) que se preocupem com a violência de gênero nas aulas desse componente curricular (DURAN, 1999). A coeducação entende que os sujeitos devem interagir independente de seu gênero, cor, classe, etc.

Nesse sentido, destacamos a experiência educativa de P7 do IFMG com o ensino da dança, que possibilitou gerar reflexões sobre a visão sexista estabelecida relacionada com essa manifestação da cultura corporal.

A gente estudou o forró e foi tão legal o retorno dos estudantes. Então, por exemplo, eu tenho muito caso de turmas que tem muito mais meninos do que meninas, tenho turmas que são dois terços de meninos e um terço de menina, e a gente dançou forró, uma dança que é de casal,

e todos os estudantes dançaram. E não tinha problema nenhum, eles dançavam homem com homem e mulher com mulher, e as aulas chegaram um ponto que fiz uma avaliação com eles e pediram mais aulas de forró. Eu tive que mudar um pouquinho planejamento e dar continuidade ao forró, porque para eles não tinha encerrado, eles queriam ir além. A dança não é um conteúdo tão fácil que você trabalhava, existem muito a questão cultural, machismo em torno da dança, é difícil de trabalhar (P7).

No que concerne as aulas de Educação Física escolar, percebemos que algumas práticas corporais como as ginásticas e as danças ainda são sobrecarregadas de preconceitos e estereótipos que a idealizam como uma manifestação exclusiva para pessoas do gênero feminino. Esse entendimento, por vezes, dificulta a aceitação dos estudantes com os conhecimentos inerentes a dança e também a recusa da realização dos gestos corporais específicos dessa manifestação. Na experiência da educadora, notamos uma situação oposta, já que o grupo de estudantes aderiu a temática do forró e solicitou a ampliação dos conhecimentos sobre essa manifestação cultural.

Maldonado (2020) aponta que os ensinamentos sobre gênero aprendidos na escola precisam ser trabalhados numa perspectiva crítica, haja visto a necessidade de desconstruir concepções preconceituosas contra mulheres, homossexuais, transexuais, indígenas, negras e negros, dentre outros grupos sociais que ainda são marginalizados. Esse discurso precisa romper com o colonialismo, machismo e o patriarcado enraizado na estrutura da sociedade e na prática pedagógica de alguns(mas) professores(as).

Nesse interim, destacamos alguns projetos educativos que centralizaram o gênero como marcador principal das discussões nas aulas de Educação Física escolar. Esses(as) professores e professores ampliam os debates para além das discussões binárias sobre a separação dos(as) estudantes nas práticas corporais, ou que julgam a prática pedagógica dos(as) educadores(as) no espaço escolar. Essas pesquisas efetivamente apresentam educadores(as) que agem como agentes políticos dentro desses espaços.

Destacamos a experiência da professora Marie com o ensino do conteúdo “Questões de gênero nas aulas de Educação Física” junto aos(as) estudantes do 1º ano do Ensino Médio. A educadora problematizou a relação entre gênero e sexualidade no esporte, a diferença na oferta de patrocínios nos esportes com público masculino e feminino, a influência da mídia para a construção e reprodução da masculinidade e a importância da realização dessas discussões no contexto educacional (TAVARES; TAVARES; 2017).

Em um outro trabalho desenvolvido pela educadora tematizando a dança, problematizou as relações de gênero e sexualidade existentes nas letras das canções e analisou a gestualidade presente nessa prática corporal. A professora conclui que esses debates foram importantes para desconstrução da estereotipação da mulher e dos padrões estéticos que a sociedade estabelece (TAVARES, 2018). Outros temas como o futebol e voleibol (BOCCHINI; MALDONADO, 2015), o badminton (CORSINO, 2017), o jiu-jitsu (BORGES; BONETTO, 2014), também se constituíram como projetos educativos que promovem reflexões sobre as questões de gênero que permeiam essas práticas corporais.

Com a perspectiva de desvelar as injustiças sociais, percebemos que essa discussão é de fundamental importância nas aulas de Educação Física. Todavia, discutir somente gênero não é o suficiente. Assim sendo, para fomentar uma transgressão nos(as) jovens e necessário problematizar em conjunto todos os marcadores socioculturais da existência, possibilitando entender as condições sociais de cada sujeito ou grupo. Assim, ao atravessarmos esses marcadores é possível desvelar as relações de poder que condicionam a exclusão desses sujeitos na sociedade e nas aulas desse componente curricular por questões de raça, etnia, classe, dentre outras (AUAD; CORSINO, 2018).

#### 6.4.3 Discutindo classe social a partir das aulas de Educação Física escolar

Evidenciamos um posicionamento político dos(as) professores(as) no desenvolvimento de práticas político-pedagógicas críticas nos Institutos Federais de todas as regiões brasileiras, confrontando os saberes hegemônicos que foram historicamente produzidos e reproduzidos na e pela sociedade. Esse enfrentamento aproxima os(as) docentes de propostas que consideram a justiça curricular no espaço escolar (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Nesse ensejo, revelamos o trabalho potente desenvolvido pela professora P4 no IFCE, trazendo a linguagem do voleibol como um conhecimento político, pedagógico e social. A educadora enfatiza a importância de trazer essas discussões insurgentes que, em muitos casos, não aparecem nas falas dos(as) estudantes, buscando aproxima-los de reflexões que envolvem o marcador sociocultural de classe social num sentido de alteridade.

Vamos pensar essa realidade do voleibol, se a gente reconhecer o ambiente que ocorre o voleibol, o que a gente pode pensar sobre esse

ambiente, como que essa história do voleibol se coloca numa dimensão classista? Quais são as classes, grupos que têm acesso ao voleibol inicialmente dentro da sua história? Por que as mulheres passam a estar nas olimpíadas depois e os homens geralmente que iniciam? Não só no voleibol, mas na maioria dos esportes esse direito era negado. Então algumas eram do universo em que a aula produzia, mas algumas que eu via que tinha invisibilidade eu precisava ser indutora, trazer a problematização (P4).

Mesmo com enfoque na classe social, percebemos que intersecções com o gênero aparece no relato da educadora. Esses apontamentos são necessários para compreensão da complexidade dos problemas sociais, propondo análises que em determinados períodos e sociedades, as relações de poder que envolvem classe, gênero e raça não se manifestam de forma segregada, mas de forma mutuamente excludente (COLLINS; BILGE, 2021).

Maldonado (2023) propõe que os projetos educativos nas aulas de Educação Física precisam potencializar a construção de consciência crítica dos(as) estudantes na luta pelos seus direitos, compreendendo as desigualdades socioeconômicas de classe, gênero e raça que ainda persistem no contexto atual. Nesse interim, destacamos uma outra experiência com o ensino do polo aquático mediada pela professora P4 do IFCE.

A educadora destaca que muitos dos(as) estudantes não têm acesso a espaços de lazer, incluindo piscina, e que a pedido deles possibilitou essa vivência, direcionando suas problematizações sobre as possibilidades de acesso da população para a experimentação dessa prática corporal. A avaliação dos(as) estudantes foi feita por meio de um diário de campo em que deveriam expressar seus sentidos e significados advindos da experiência, expressando-se a partir de diferentes linguagens como o cordel, desenhos, animes, narrativas de ficção, dentre outras possibilidades. Nesse sentido, a professora apresenta um cordel produzido pelo educando sobre a exclusão das pessoas com baixa renda de algumas práticas corporais.

“quando se trata de piscina eu hei de ser o maior fanático, desta vez foi diferente, experimentei o polo aquático. Um jogo tão diferente, tão parecido com clássico. Nesta aula fiz um show e no gol fui a um espetáculo. Uma prática como essa para todos era vital, mas sendo apenas possível àqueles com tal de Capital.”

Esse depoimento, em formato de cordel do estudante, revela a desigualdade social presente em nosso país. Faz uma leitura sobre o capitalismo na relação de pessoas que não possuem dinheiro e renda para ter acesso à piscina. Salientamos que todos os(as)

estudantes problematizaram a gestualidade do polo aquático nessa prática político-pedagógica, mas sempre com o propósito que por meio dela fizessem uma leitura crítica e consciente da realidade social.

Essas discussões tornam-se fundamentais para formar juventudes com um olhar crítico em busca de minimizar as exclusões e desigualdades sociais existentes. Percebemos que os(as) docentes da Educação Básica têm publicado experiências e tensionado junto aos(as) estudantes esse debate contra as desigualdades. Destacamos algumas dessas práticas político-pedagógicas realizadas com diferentes temas que nos possibilitam compreender como se dão os debates nas aulas de Educação Física sobre o marcador de classe social.

À vista disso, mencionamos as reflexões a partir do ensino do boliche sobre os valores cobrados para acessar essa prática corporal (IRIAS; LIMA, 2016), as barreiras econômicas que dificultam as pessoas com menos poder aquisitivo a realizarem a prática corporal do tênis (SOUZA, 2017), a insuficiência de espaços públicos de lazer para a vivência de algumas práticas corporais (COELHO, 2019). Identificamos também o trabalho direcionado sobre os valores cobrados e quais pessoas tinham acesso às academias de ginástica para o treinamento de força, problematizando as discrepâncias alimentares entre os grupos sociais e como as desigualdades econômicas influenciam nas possibilidades de lazer, saúde e qualidade de vida das pessoas (MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2019).

Esses trabalhos mencionados, assim como o de P1 com ensino do voleibol e polo aquático, quando executados considerando a interseccionalidade, nos possibilitam compreender a dificuldade que alguns sujeitos possuem em acessar algumas práticas corporais, atingindo principalmente pessoas do gênero feminino, não brancas(os), de classe social baixa e que moram em regiões periféricas.

Isso posto, Mielke *et al.* (2022) analisaram os determinantes sociais da atividade física no lazer sob a ótica da interseccionalidade por meio dos marcadores socioculturais de gênero, identidade racial, escolaridade e renda. Os resultados evidenciaram que a prevalência de atividade física foi superior entre sujeitos do gênero masculino, de cor da pele branca e entre aqueles com maior escolaridade e renda. Em relação as pessoas do gênero feminino, percebeu-se menor acesso de mulheres não brancas, com baixa escolaridade e renda na vivência de práticas corporais. Os autores e autora concluem que os marcadores analisados influenciam fortemente a atividade física no lazer em nível individual.

Sob essa análise, é possível compreender que nem todas as pessoas tem as mesmas oportunidades de acessar as práticas corporais. Isso posto, a interseccionalidade surge com intuito de mostrar que as diferentes condições de existência impactam no conjunto de manifestações corporais que os indivíduos conseguirão acessar ao longo da vida. Dessa forma, a formulação de políticas públicas para oferta de manifestações da cultura corporal precisa considerar as iniquidades sociais, não desconsiderando os determinantes biológicos, mas priorizando os determinantes sociais.

Assim, a Educação Física escolar pode auxiliar no processo de reflexão sobre as desigualdades sociais presentes em algumas práticas corporais, promovendo a luta contra as opressões sociais que afetam a maior parte da população, propondo atravessamentos que envolvam os marcadores de classe, gênero, raça e renda, desvelando essas realidades e ensinando esses sujeitos a transgredirem.

Sob essa conjuntura, apontamos o trabalho de P5 no IFSUL, ao problematizar a relação entre o meio ambiente e a Educação Física por meio das trilhas virtuais, urbanas e interpretativas, que são trilhas com intencionalidade pedagógica. A educadora tem discutido questões como desigualdade social e acessibilidade por meio desse trabalho integrado.

Penso que com as trilhas vamos pensar em todas as questões que envolvem a gestão, por que está abandonado? Por que não tem mais aquilo? Onde estão os recursos para educação? Quem chega no Instituto Federal? Que condições a gente tem de se manter aqui? Tu vai problematizando para além do assunto. O açude está poluído? O que tem naquele açude? De onde que vem aquela água que fica o açude? Vem com muito lixo? De onde que vem? Enfim, várias questões internas. Eu acho que o projeto com as trilhas tem feito os estudantes despertarem para algumas questões que às vezes não estão nos nossos olhos. Essa é uma experiência que tem sido muito significativa para as pessoas se pensarem no mundo, que eu acho que é o nosso papel (P5).

Montiel e Andrade (2022) destacam que a utilização das trilhas como estratégias pedagógicas favorece a imersão no meio natural, ampliando os fenômenos das questões socioambientais e constituem-se como possibilidades de enfrentamento às desigualdades socioeconômicas. As autoras afirmam que esse trabalho oportuniza o debate sobre a falta de segurança dos ambientes públicos, a privatização de bens públicos e dificuldades de acessibilidade pelas distintas classes sociais.

Sob essa conjuntura, destacamos também o trabalho desenvolvido por P7 no IFMG, em que por meio das práticas corporais de aventura acessa e aprofunda os debates

sobre as questões ambientais, bem como, discute a respeito da saúde do corpo, da formação para o mundo do trabalho, das políticas públicas de acesso ao esporte e lazer e a não submissão dos(as) educandos(as) às vontades do mercado de trabalho, utilizando-se das temáticas dos jogos, brinquedos e brincadeiras para realizar essas reflexões. Percebemos destaque para experiências político-pedagógicas com essas temáticas, sendo também experienciado pelas professoras P8 e P9, que lecionam no IFMT e IFMS, respectivamente.

Gomes (2023) salienta que ao relacionar classe social, raça, gênero e diversidade sexual em nossa sociedade, percebemos uma série de discriminações, violências e desigualdades. Nota-se que o histórico de exclusão de direitos afeta com mais intensidade determinados grupos sociais, como já destacado por Collins e Bilge (2021), incidindo com maior contundência em sobre pessoas pobres, negras e do gênero feminino.

#### 6.4.4 A deficiência em evidência nas práticas político-pedagógica dos professores e professoras

No que concerne à discussão específica sobre as políticas de acessibilidade para as pessoas com deficiência, a professora P4, do IFCE, relata a experiência de levar seus(suas) estudantes para conhecerem o estádio Presidente Vargas em Fortaleza. O objetivo da proposta seria fazer uma cartografia dos equipamentos de políticas públicas de esporte e lazer na cidade. A docente expõe alguns diálogos estabelecidos a partir dessa vivência

E chegou nas arquibancadas e eu mesmo não precisei dizer, eles disseram quando a gente fez um círculo dialógico, o círculo de cultura. Gente vamos trazer aqui alguns elementos que vocês perceberam. Professora a gente viu que tem rampas, no nosso diário a gente pode dizer que nessa visita tem rampas? Mas assim, achei poucas. Estava o nosso guia, responsável técnico e também professor de Educação Física do estádio. Vamos trazer algumas perguntas para ele: é comum o público de deficientes virem aqui no estádio? Quantas vagas são destinadas a pessoas com deficiência? Os clubes esportivos têm acesso e gratuidade? Então a gente foi trazendo todas essas relações porque eles perceberam [...] (P4)

Em diálogo com o relato da P4, percebemos a intencionalidade da docente ao problematizar as questões que envolvem o marcador da deficiência e suas aproximações com a existência de políticas públicas que amparem esses sujeitos. Fonseca e Brito (2022)

salientam que a luta por uma educação inclusiva parte do reconhecimento dos(as) estudantes sobre seus direitos em sociedade. Fonseca (2021) destaca que os processos de inclusão/exclusão estão relacionados com a necessidade de mudanças cotidianas, estruturais e políticas. Desse modo, apenas promover o debate sobre a inclusão sem haver a reflexão crítica do tema não é o suficiente para possibilitar mudanças consistentes na concepção dos(as) estudantes.

A partir da análise do processo de inclusão por meio das teorias curriculares, Jucá e Maldonado (no prelo) destacam que um currículo inclusivo deve considerar a emancipação, a autonomia e o pensamento crítico dos(as) estudantes, e não apenas a aprendizagem do repertório motor por meio das práticas corporais. Por isso, é necessário considerar os saberes dos(as) educandos(as) advindos dos diferentes espaços que ocupam, buscando erradicar situações de preconceito, machismo, sexism, racismo e seletividade que ocorrem nas aulas de Educação Física nas instituições de ensino.

Destacamos alguns trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pensando na inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar. Isso posto, apontamos a experiência com o ensino do voleibol sentado, que promoveu reflexões sobre o processo inclusivo a partir do esporte adaptado (SILVA *et al.*, 2023). Souza e Fonseca (2023) enfatizam que a adaptação da prática pedagógica não deve ser pensada apenas para as pessoas com deficiência, mas para todos os sujeitos que desejem realizá-la. Uma outra experiência tematizou o Futebol de Cegos, sendo desenvolvida por um professor de Educação Física, negro, albino e com deficiência visual. O trabalho sistematizado pelo educador possibilitou refletir o capacitismo existente na sociedade sobre as pessoas com deficiência (SOUZA; FONSECA, 2023).

Vale salientar que as experiências em tela foram realizadas com turmas em que não possuíam estudantes com necessidades educacionais específicas. Isso demonstra a preocupação desses(as) educadores(as) em levar o debate como forma de conscientizar os(as) estudantes sobre a importância criar uma cultura inclusiva nesse espaço, ressaltando a importância do acolhimento desses(as) educandos(as) em futuro contato com pessoas que possuam algumas deficiência ou necessidade específica no contexto escolar.

Sobre essa relação com a deficiência, o professor P8 do IFRO destaca o trabalho com podcasts, desenvolvido, inicialmente, para possibilitar a inclusão de uma educanda com deficiência visual nas aulas de Educação Física durante a pandemia da Covid-19. O educador menciona que buscava trazer elementos de sanidade, tranquilidade e

conhecimentos que chegassem de formas diferentes. Atualmente é um projeto de extensão consolidado, sendo ampliado para proporcionar discussões sobre os diferentes componentes curriculares por meio das plataformas digitais, chegando a todas as pessoas.

À guisa de conclusão, evidenciamos a partir dos relatos apresentados que a visão de inclusão desses(as) professores(as) entende-se para um processo de reflexão que considera as práticas corporais como momento de escuta, fala e denúncia da realidade opressora vivenciada pelos(as) estudantes. Essa leitura de mundo dos(as) educadores(as) é essencial para conscientizar todos(as) os(as) jovens sobre seus direitos a toda e qualquer prática corporal, dentro e fora dos espaços escolares, assim como, estruturar um componente curricular preocupado com a formação humana justa, equitativa e plural.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao propormos compreender a prática político-pedagógica de professores(as) de Educação Física do Ensino Médio nos Institutos Federais, especificamos apresentar uma perspectiva inclusiva e interseccional de ensino, buscando apontar a necessidade de

ampliar o sentido e os significados em torno do conceito principal desse estudo, a inclusão. Urge na sociedade um direcionamento novo para o conceito de Educação Física inclusiva, que a partir de nossas análises passa a ser entendida numa perspectiva social e política, abordando no contexto educacional os marcadores socioculturais que permeiam a condição de existência de cada sujeito na sociedade.

Nesse sentido, o autor da presente dissertação, bem como todos(as) os professores e professoras que fizeram parte dessa pesquisa, se posicionam contra toda e qualquer forma de opressão que adentre o contexto educacional, e utilizam da Educação Física escolar como forma de intervenção no combate as injustiças sociais. Por isso, apontamos no título desse estudo que “a inclusão é um ato político”, seja pela manutenção do controle social dos(as) estudantes ou pela construção de uma consciência crítica dos(as) jovens a favor do enfrentamento contra as desigualdades e discriminações que atingem determinados grupos da população.

Ao mapear a literatura e analisarmos essas produções a partir das teorias do currículo (SILVA, 1999), evidenciamos um cenário educacional com perspectivas curriculares que não abordam concepções inclusivas, que se silenciam perante a necessidade de adaptações nas propostas de ensino, planejamento, utilização de recursos didáticos, suporte escolar e na formação continuada para os(as) educadores(as). As pesquisas apontam a presença de uma metodologia tradicional que privilegia o ensino do gesto motor durante a realização das práticas corporais, e que ainda não propõe um debate consistente sobre os aspectos históricos, culturais, sociais e biológicos das danças, ginásticas, lutas, esportes, jogos e brincadeiras.

Apesar de fazermos a crítica ao ensino com uma perspectiva mais instrumental, destacamos a importância que esses(as) educadores(as) possuem em promover a participação dos(as) estudantes com deficiência nas aulas desse componente curricular. Observamos que os(as) professores(as) têm criado estratégias didático-pedagógicas que possibilitaram o processo de inclusão e participação dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física, tais como a criação de planos de ensino individualizados, a implementação e criação de jogos como recurso pedagógicos, propostas interdisciplinares, construção cartilha e sites com atividades pedagógicas.

Outro achado relevante da revisão foi retratar que as pesquisas têm vinculado a inclusão com o marcador da deficiência, promovendo uma ampla produção do conhecimento que envolvem essas temáticas com a Educação Física escolar. Isso posto, apresentamos na presente pesquisa uma nova proposta que tem sido desenvolvida na

práxis dos(as) professores(as) de Educação Física nos Institutos Federais que entendem a inclusão numa perspectiva ampliada e se intersecciona com os marcadores de classe social, raça, gênero e deficiência.

A vista disso, percebemos que para educar em uma perspectiva inclusiva é necessário se posicionar politicamente. Identificamos a necessidade de assegurar o componente curricular nessa rede de ensino, resistindo aos ataques advindos da implementação da reforma do Ensino Médio em âmbito nacional. Vimos que até mesmo instituições consolidadas sofrem com essas políticas que visam impor propostas neoliberais nos sistemas de ensino. Todavia, notamos que esses(as) professores(as) têm combatido com veemência esses ataques, criando redes coletivas em defesa da manutenção do componente como obrigatório no Ensino Médio integrado.

Além disso, evidenciamos que os Institutos Federais possuem um conjunto de políticas afirmativas que possibilitam que sujeitos de grupos sociais excluídos e discriminados consigam acessar e se manter na instituição de ensino. Apresentamos Núcleos específicos nessas instituições para auxiliar o trabalho docente com essas temáticas de raça, gênero e deficiência. Descrevemos que o Napne se consolida como principal política de ação afirmativa presente nos Institutos Federais investigados, o Neabi vem se consolidando com fortes discussões e ações junto ao movimento negro e se fortalecendo quanto as causas indígenas e, por fim, o Nugs e Nuged tentam angariar mais espaço para se constituírem como ações contundentes que tem sua importância.

Sob essa conjuntura, identificamos que esses Núcleos promovem justiça curricular dentro dos Institutos Federais, colocando em evidência os conhecimentos da população negra, indígena, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e com deficiência. Isso posto, percebemos um trabalho interseccional que vem sendo desenvolvido de forma direta e indireta pelos(as) professores(as), considerando que os sujeitos que realizam as práticas corporais possuem marcadores que condicionam sua existência. Dessa forma, é possível identificar que alguns grupos sociais possuem mais dificuldade de acessar determinadas práticas corporais, seja por questões de renda, violência, estereótipos de gênero ou todos esses fatores interligados. Assim, a partir da interseccionalidade podemos pensar em um ensino da Educação Física escolar que consiga abranger todos esses determinantes sociais, possibilitando efetivar um ensino inclusivo numa perspectiva ampliada.

Nesse cenário, concebemos indícios de mudanças ao compreendermos a prática político-pedagógica desses(as) educadores(as), mas ainda reflexões iniciais de um

entendimento ampliado sobre a inclusão. Evidenciamos o trabalho consistente com práticas corporais que possuem centralidade nas temáticas de raça, gênero, classe social e deficiência. Sabemos da importância que esses debates promovem e acreditamos que se compreendermos as intersecções entre esses marcadores, traremos ainda mais potência para essas discussões.

Defendemos que é inviável pensar em uma inclusão ampliada sem estruturar projetos educativos politizados, sem a consciência de qual identidade se deseja forjar nos(as) estudantes. Assim, ao adotar uma perspectiva crítica e politizada em suas práticas pedagógicas, os(as) educadores(as) aproximam-se dos fundamentos epistemológicos do currículo crítico-libertador da Educação Física escolar, que visa romper com o sistema opressor. Portanto, ao trabalhar com os marcadores socioculturais e suas intersecções, é possível sulear a justiça social e curricular, na utopia de construir uma sociedade livre do colonialismo, patriarcado, machismo, preconceito e racismo.

Percebemos que existe um processo de burocratização do ensino e a sobrecarga de trabalho docente que repercute na realização de uma prática pedagógica inclusiva, haja visto que é necessário tempo para realizar planejamentos que envolvam discussões mais aprofundadas que considerem todos os marcadores. Além disso, notamos que a formação continuada dos(as) docentes e o contato com uma perspectiva crítica durante essa formação potencializa esse trabalho com a inclusão. Outra observação se direciona a condições estruturais oferecidas pela instituição, e também a manutenção da saúde física e mental do(a) educador(a) com todas as pressões exigidas.

Por fim, entendemos que o presente estudo possui limitações em relação ao aprofundamento em alguns conceitos como a interseccionalidade, justiça curricular e a teoria crítico-libertadora da Educação Física, devido ao curto período de tempo para realização da pesquisa. Todavia, mostramos que esses conceitos possuem potencialidades para se pensar na inclusão ampliada e que os campos interseccionados nesse estudo, que já possuem ampla discussão na Educação Física, começam a ser mais evidenciados na literatura.

Esperamos que as análises produzidas nesse estudo sirvam de suporte para promover reflexões nos(as) professores e professoras das diferentes etapas de ensino, bem como alcançar principalmente os(as) estudantes de Educação Física na formação inicial. Esses(as) educadores(as) precisam se tornar conscientes sobre como sua ação pode promover justiça ou injustiças no espaço escolar. Acreditamos que ao adotar os princípios

aqui defendidos, o(a) professor(a) de Educação Física escolar pode gerar intervenções importantes na realidade social dos(as) estudantes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jose Roberto Gonçalves de. **Inclusão na Educação Física escolar:** abrindo novas trilhas. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/4621/1/tese\\_3735\\_Elementos%20Textuais%20D.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/4621/1/tese_3735_Elementos%20Textuais%20D.pdf)

[EFINITIVO%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20completa%20-%20VERS%c3%83O%20.pdf](#). Acesso em: 15 jan. 2022.

AGRA, Michelli; COSTA, Valdelúcia Alves da. A crise na formação do professor e a (in) aptidão à experiência: desafios à Educação Física inclusiva. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 42, p. 61-72, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4987>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 53-71, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316963004.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ALMEIDA, Marcelo Silveira de. **Educação Física Escolar e a Inclusão de Alunos com Deficiências**. 2008. 102 f. (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1689/1/Marcelo%20Silveira%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ALMEIDA, Rodrigo Santos de. **Inclusão escolar nas aulas de Educação Física:** revisão sistemática sobre a prática pedagógica dos professores. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13324124](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13324124). Acesso em: 29 dez. 2023.

ALVES, Alcilene. Atuação e possibilidades para o Neabi do IFAC-Campus Rio Branco. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 3, n. 2, p. 03-18, 2020. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3254>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ALVES, Cristina Nacif. Inclusão e linguagem. SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de. *In: Inclusão em educação:* diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009. p. 63-79.

ALVES, Hellen Cristina de Oliveira. **Para além das cotas:** política de Inclusão e diversidade e reflexões sobre a atuação do NAPNE e NEABI no IFPI. São Paulo: Editora Dialética, 2020.

ANDRADE, Edson Dorneles de. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008. **Cadernos Cedes**, v. 39, p. 321-356, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JY48whrPwyqKVCmdb9v9Z6f/?lang=pt&format=htm\\_l](https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JY48whrPwyqKVCmdb9v9Z6f/?lang=pt&format=htm_l). Acesso em: 15 dez. 2023.

ANJOS, Roberto Corrêa dos. Políticas afirmativas: igualdade formal e material. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, v. 16, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/509>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ARAUJO, Breno Silva de. **Diversificação de conteúdos e abordagens na Educação Física:** implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas. 2020. 307 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10897530](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10897530). Acesso em: 13 jan. 2022.

ARAÚJO, Eliana Vieira de Amorim. **Dança e Educação Inclusiva:** contribuições da Dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva da Inclusão na Escola. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Eliana%20Vieira.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Eliana%20Vieira.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSARITTI, Dolores Setuval; DORES, Lucilene Alencar das; SILVA, Cecilia Nunes da. Corpo, gênero e sexualidade: experiências docentes para a construção de uma Educação Física inclusiva e diversa. MALDONADO, Daniel Teixeira; MARTINS, Raphaell Moreira. **Educação Física no Ensino Médio:** resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 39-57.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PhXvnvjSpRwf6vnmRskBmVD/?lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2023.

AUAU, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Interseccionalidades e Educação Física escolar: alguns apontamentos. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 123-134.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BACCIOTTI, Patrícia de Azeredo Orlando. **Programa de formação continuada de professores de Educação Física para elaboração e aplicação do plano de ensino individualizado.** 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11892091](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11892091). Acesso em: 29 dez. 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio integrado:** especificidade, currículo e ensino (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Ed. Unijuí, 2022.

BARBUIO, Rodrigo. **Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência:** focalizando a Educação Física Escolar. 2016. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rodrigo%20Barbuio.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rodrigo%20Barbuio.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

BARRETO, Samara Moura. Quanto riso, oh, quanta alegria! Visita do Ministro de Educação ao IFCE. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 24 de fevereiro de 2023. Artigo de Opinião. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colaboradores/quanto-riso-oh-quanta-alegria-visita-do-ministro-de-educacao-ao-ifce-1.3338730>. Acesso em 25 de fevereiro de 2023.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700656&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700656&script=sci_arttext). Acesso em 16 out. 2023.

BERTONI, Sonia. **Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG.** 2002. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30149/1/InclusaoEscolarPortador.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.** 2010. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102186/bezerra\\_afs\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102186/bezerra_afs_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 17 jan. 2022.

BOCCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Futebol e voleibol na Educação Física escolar: quem pode jogar? **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n.1, v.2, p. 88-98, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Maldonado-2/publication/290810686\\_Futebol\\_e\\_voleibol\\_na\\_Educacao\\_Fisica\\_Escolar\\_quem\\_pode\\_jogar/links/569bc29108aea1476954415b/Futebol-e-voleibol-na-Educacao-Fisica-Escolar-quem-pode-jogar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Maldonado-2/publication/290810686_Futebol_e_voleibol_na_Educacao_Fisica_Escolar_quem_pode_jogar/links/569bc29108aea1476954415b/Futebol-e-voleibol-na-Educacao-Fisica-Escolar-quem-pode-jogar.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index Para a Inclusão. **Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro. Produzido pelo LAPEADE, 2011.

BORGES, Clayton César de Oliveira; BONETTO, Pedro Xavier Russo. Jiu-jitsu na escola: primeiros ensaios em uma perspectiva cultura. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emilia. **Educação Física e culturas:** ensaios sobre a prática – volume. São Paulo: FEUSP, 2014. p. 165-182.

BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para constituição de uma teoria pedagógica crítico libertadora da Educação Física (escolar). BOSSLE, Fabiano; PRODOCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física escolar.** Florianópolis: Tribo da ilha, 2023. p. 52-78.

BOSSLE, Fabiano. Carta-utopia: palavras para uma teoria pedagógica da Educação Física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas et al (Orgs). **Freireando há 100 anos:** o encontro com a Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2021. p. 139-149.

BOSSLE, Fabiano. **O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRACHT, Valter. A Constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 58, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html>. Acesso em 16 out. 2023.

BRANDÃO, Leonardo. Esportes de ação: notas para uma pesquisa acadêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, p. 59-73, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/YMhNSwy9ksFLNch4ckr9bm/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Lei n º 13. 146, de 06 de julho de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 07 de abril de 2016.** Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasil, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSU1UMZpWT303>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.713, de 25 de novembro de 1998**. Altera dispositivo da Lei no 6.450, de 14 de outubro de 1977, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9713.htm#:~:text=L9713%20LEI%20N%C2%BA%209.713%2C%20DE%2025%20DE%20NOVEMBRO,Nacional%20decreta%20e%20eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9713.htm#:~:text=L9713%20LEI%20N%C2%BA%209.713%2C%20DE%2025%20DE%20NOVEMBRO,Nacional%20decreta%20e%20eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A). Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei N. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da as outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

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

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 27 out. 2022.

**BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, n. 109, p. 3, 10 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 27 out. 2022.

**BRASIL.** Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEED, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

**BRASIL.** Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

**BRASIL. Portaria Normativa RET/IFSP nº 38, de 16 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e Revoga a Portaria Normativa RET/IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/arTRbuS0cZIkOBR#pdfviewer>. Acesso em: 24 out. 2023.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 29 dez. 2023.

**BRASIL. Resolução nº 021, de 25 de fevereiro de 2014.** Institui o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao\\_21\\_14.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_21_14.pdf). Acesso em: 05 ago. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BROCKVELD, Denise Elaine Gil. **Educação infantil como espaço de inclusão da criança com deficiência**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13258010](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13258010). Acesso em: 29 dez. 2023.

BRUNO, Brenna Dias et al. A relação com o saber e as interseccionalidades: diálogos (auto) formativos por uma Educação Física da (re)existência. **Cenas Educacionais**, v.5, n.e11943, p.1-31, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11943>. Acesso em: 01 dez. 2023.

CAMARGO, Laureen Lopes. **Serviços de apoio na educação física escolar: atuação do professor especialista em educação física adaptada**. 2022. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11892093](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11892093). Acesso em: 29 dez. 2023.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Conteúdos da Educação Física e a Pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com Síndrome de Down**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Camila%20Lopes%20de%20Carvalho.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Camila%20Lopes%20de%20Carvalho.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Reflexões sobre a inclusão na Educação Física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional**. 2018. 323 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Tese%20Camila%20L%20Carvalho%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Tese%20Camila%20L%20Carvalho%20(1).pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

CATALDI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal De Juiz de Fora, Viçosa, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20CAROLINA.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20CAROLINA.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

CELOS JUNIOR, Jose Carlos. **A proposta curricular do estado de São Paulo: Educação Física e a Educação Inclusiva**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/JOS%C3%89%20CARLOS%20CELOS%20JUNIOR.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/JOS%C3%89%20CARLOS%20CELOS%20JUNIOR.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

COELHO, Marcio Cardoso. O currículo de cultura na Educação Física escolar: uma prática educativa libertadora no contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 181-192.

COELHO, Marcio Cardoso; BOSSLE, Fabiano. “É verdade que tu passou filme de Exú, sor Márcio?” negritudes em construção e diálogo nas aulas de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. In: NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Perspectiva negra na Educação Física**. São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2023. p. 51-70.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, v. 19, e021027, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>. Acesso em 16 out. 2023.

COELHO, Raphael Alves. **Alunas/os surdas/os e Educação Física**: tecendo relações de distanciamentos e aproximações. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38097/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Raphael\\_Alves\\_Coelho.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38097/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Raphael_Alves_Coelho.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

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

CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juarez da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte: o que apontam as pesquisas sobre a reforma do Ensino Médio? **e-Curriculum**, v. 20, n. 4, p. 1574-1602, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000401574&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000401574&script=sci_arttext). Acesso em 16 out. 2023.

CORSINO, Luciano Nascimento. O badminton como possibilidade para (Co)Educação Física escolar: caminhos e perspectivas. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação Física no Ensino Fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as) pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 191-206.

CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da Educação Física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/14187>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação Física escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, Camila Rodrigues. **Guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar.** 2022. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13100441](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13100441). Acesso em: 29 dez. 2023.

COSTA, Nilton Rodrigues da. **Avaliação de crianças de 7 a 10 anos do ensino fundamental, portadoras de dificuldades respiratórias e submetidas a aulas especiais de Educação Física, na cidade de Sorocaba – SP.** 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2005/nilton-rodrigues.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

COSTA, Sandra Eli Queiros da. **Escolas públicas e educação inclusiva:** a contribuição da Educação Física no processo da inclusão escolar nas escolas estaduais da diretoria de ensino de Americana/SP. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/silo.tips\\_unisal-sandra-eli-queiros-da-costa.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/silo.tips_unisal-sandra-eli-queiros-da-costa.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

COSTA, Sueley Carvalho. **Aluno com deficiência física:** cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da Educação Física escolar. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste Do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/ALUNO%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20F%C3%8DSICA%20COGNI%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20SUAS%20HABILIDADES%20SOCIAIS%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20ESCOLAR.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/ALUNO%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20F%C3%8DSICA%20COGNI%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20SUAS%20HABILIDADES%20SOCIAIS%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20ESCOLAR.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

COUTINHO, Gabriela dos Santos; OLIVEIRA, Talita de; ARRUDA, Dyego de Oliveira. Insubordinações críticas da intelectualidade negra brasileira: um olhar a partir da atuação do NEABI/CPII. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41586, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bj8GtbbYjPhXdvVSgYPW7tr/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CUNHA, Raissa Forte Pires. **Educação Física escolar:** concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/DISSERTACAO%20DE%20RAISSA%20FORTE%20PIRES%20CUNHA%202015.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/DISSERTACAO%20DE%20RAISSA%20FORTE%20PIRES%20CUNHA%202015.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEA, Vicente Paulo Batista Dalla. **Estratégias metodológicas de Educação Física na escola especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica comum.** 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Vicente%20Dalla%20De%20a%20Dissertac%20a%20o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Vicente%20Dalla%20De%20a%20Dissertac%20a%20o%20(1).pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

DIAS, Leda Maria Florencio. **Educação Física escolar sob a perspectiva da educação inclusiva:** aspectos da formação e atuação docente. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Presidente Prudente, 2023. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13847561](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13847561). Acesso em: 29 dez. 2023.

DISTEFANO, Fabiane. **Educação Física e inclusão escolar:** um olhar sobre o Plano Municipal de Educação e a Matriz Curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FABIANE%20VERS%C3%83O%20FINAL%2027%20fev%202015.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FABIANE%20VERS%C3%83O%20FINAL%2027%20fev%202015.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2022.

DURAN, Maria Victoria Camacho. **A aula de Educação Física como reproduutora de estereótipos de gênero à luz da experiência do colégio “Inem Santiago Pérez”.** 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1999.210704>. Acesso em: 26 dez. 2023.

EIRAS, Juliana Maria Cardoso. **Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções.** 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dJuliana%20Maria%20Cardoso%20Eiras.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar: indícios de mudanças.** Curitiba: CRV, 2020.

FERREIRA, Flavia Martinelli. **Diferenças, Inclusão e Educação Física:** Significados Produzidos pelas Crianças. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344191562\\_Diferencias\\_inclusao\\_e\\_educacao\\_fisica\\_significados\\_produzidos\\_pelas\\_criancas\\_Flavia\\_Martinelli\\_Ferreira](https://www.researchgate.net/publication/344191562_Diferencias_inclusao_e_educacao_fisica_significados_produzidos_pelas_criancas_Flavia_Martinelli_Ferreira). Acesso em 15 jan. 2022.

FERREIRA, Robson Alex. **Trabalho colaborativo na Educação Física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão.** 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148798/ferreira\\_ra\\_dr\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148798/ferreira_ra_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 15 jan. 2022.

FERRI, Marta Helena Suzin Marini. **Jogos cooperativos:** recurso de inclusão na Educação Física. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Marta%20Helena%20Suzin%20Marini%20Ferri.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Marta%20Helena%20Suzin%20Marini%20Ferri.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão.** 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tmichelfonseca.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação Docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, p. 42-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física escolar. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física escolar.** Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p 184-208.

FONSECA, Michele Pereira de Souza; BRITO, Leandro Teófilo. Por uma perspectiva inclusiva na Educação Física Escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza. **Educação Física, soberania popular, ciência e vida.** Niterói: Intertexto, 2022. p. 69-83.

FONSECA, Michele Pereira de Souza. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física escolar: um debate urgente!. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051>. Acesso em: 01 abr. 2024.

FONSECA, Michele Pereira de Souza; SANTOS, Mônica Pereira dos. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. **Movimento**, v. 17, n. 01, p. 95-116, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115319264006.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes. **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva:** relatos de experiência na Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

FRANCISCO, Adriano Bareia. **Educação Física escolar para alunos com deficiência incluídos na rede estadual de ensino em São Paulo.** 2011. 72 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1554/1/Adriano%20Bareia%20Francisco.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FRANK, Tiago Jose. **O jogo de FUSEN como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física.** 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Tiago%20Jos%C3%A9%20Frank%20-.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Tiago%20Jos%C3%A9%20Frank%20-.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, José Luis de. **Uma Problematização do Processo da Inclusão de Alunos Asmáticos na Educação Física Escolar:** um Caso de Interlocução entre Limites e Possibilidades. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM023.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: Acesso em 16 out. 2023.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em 17 out. 2023.

GAROZZI, Gabriel Vighini. **Inclusão da criança com autismo na Educação Física escolar.** 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gabriel%20vers%C3%A3o%20final%202021-07-2020.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gabriel%20vers%C3%A3o%20final%202021-07-2020.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

GATTI, Melina Radaelli. **Coensino e Educação Física escolar:** perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mel%20-%20finalizada.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mel%20-%20finalizada.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 3<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpos, gêneros e sexualidades: em defesa do direito das mulheres ao esporte. **Revista do centro de pesquisa e formação**, n. 13, p. 99-112, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Corpos-ge%CC%82neros-e-sexualidades-em-defesa-do-direito-das-mulheres-ao-esporte.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

GOMES, Ana Elizabeth Gondim. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE).** 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1770/1/Ana%20Elizabeth%20Gondim%20Gomes.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

GOMES, Dênia Paula. **Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação Física.** 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/3469/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 44, e275110, p. 1-8, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kWym5qKLCgwjzBGPCBZYSSM/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod\\_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-14, e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da Educação Física escolar e suas (IM) possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência.** 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92337>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GORGATTI, Marcia Greguol. **Análise do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores de Educação Física:** um estudo sobre a inclusão. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-18042007-135446/pt-br.php>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GUEDES, Dartagnam Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde.** V. 1. N. 1. P. 18-35, 1995. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/451>. Acesso em: 04 mai. 2022.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Etnia, Gênero, Deficiência: Interseccionalidades Para Se Pensar Ações Afirmativas. In: HASHIZUME, Cristina Miyuki; LIPPE, Eliza Maria Oliveira. **Políticas Afirmativas:** Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2022.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 202257203, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; LIPPE, E. M. O. **Políticas Afirmativas:** Políticas Afirmativas e Direitos Educacionais na Educação Inclusiva. Santo André: EDUFABC, 2022.

HONDA, Michele Cristina Figueiredo de Souza. **A inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física:** desafios e possibilidades. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11844143](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11844143). Acesso em: 29 dez. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019b.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

hooks, bell. **Teoria Feminista:** da margem ao centro. São Paulo: perspectiva, 2019a.

IRIAS, Everton Arruda; LIMA, Maria Emilia. Boliche e taco: jogando com as possibilidades. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultura:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 251-270.

JANUARIO, Paulo Clepard Silva. **Formação continuada em Educação Física escolar: construindo olhares para inclusão.** 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/DISERTACAO PAULO%20CLEPARD VER S%C3%83O\\_FINAL.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/DISERTACAO PAULO%20CLEPARD VER S%C3%83O_FINAL.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

JANUARIO, Tábata Aline; GARIGLIO, José Ângelo. Proposta de planejamento de ensino para a Educação Física no ensino médio: uma construção em diálogo com jovens de uma escola da rede estadual de educação de Minas Gerais. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 01-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/87191>. Acesso em 17 out. 2023.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93798>. Acesso em 17 out. 2023.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira (no plero). A relação entre a Educação Física escolar e Inclusão: uma revisão integrativa.

KAWASHITA, Ieda Mayumi Sabino. **Deficiência intelectual e Educação Física escolar.** 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/IEDAMAYUMISABINOKAWASHITA.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/IEDAMAYUMISABINOKAWASHITA.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”??. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 57-67, 2021. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 15 set. 2022.

LIMA, Ana Clara Bissoli de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Cultura corporal, relações de gênero e Educação Física escolar: análise das publicações realizadas no Blog Dibradoras. **Cenas Educacionais**, v.6, n.e15573, p.1-30, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/15573>. Acesso em: 01 dez. 2023.

LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 1-2, 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/63/80>. Acesso em: 06 mai. 2022.

LOPES, Alexandre Apolo da Silveira Menezes. **O esporte à luz da inclusão/exclusão na rede pública de ensino do estado de São Paulo na cidade de Santos.** 2018. 261 f.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Alexandre%20Apolo.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Alexandre%20Apolo.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

LOPES, Bruna Priscila Leonizio. **Esporte da escola:** diálogo pedagógico na perspectiva inclusiva com supervisores do PIBID Educação Física. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30712/1/Esportedaescola\\_Lopes\\_2018.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30712/1/Esportedaescola_Lopes_2018.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira; SILVA, Fabrício Oliveira da. A Diversidade na Sala de Aula e suas Influências na Formação de Identidades Discentes. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e49195-e49195, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762023000100302&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762023000100302&script=sci_arttext). Acesso em 17 out. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Abordagem progressista na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, n. 7, p. 104-118, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/358982018\\_ABORDAGEM\\_PROGRESSISTA\\_NA\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/358982018_ABORDAGEM_PROGRESSISTA_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR). Acesso em 17 out. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio e a base nacional comum curricular: contextos, implicações e resistências. **Revista Eletrônica Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 16, p. 70-84, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105>. Acesso em 18 nov. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e Professoras progressistas do mundo uni-vos!**. Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; COSTA, Ana Lara Marcelo. Participação de transexuais nas práticas corporais: problematizações potentes para a Educação Física Escolar. **Revista de Educação Popular**, v. 22, n. 1, p. 171-195, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/370399720\\_Participacao\\_de\\_transexuais\\_nas\\_praticas\\_corporais\\_problematizacoes\\_potentes\\_para\\_a\\_Educacao\\_Fisica\\_Escolar](https://www.researchgate.net/publication/370399720_Participacao_de_transexuais_nas_praticas_corporais_problematizacoes_potentes_para_a_Educacao_Fisica_Escolar). Acesso em: 01 dez. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIA, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Lendo o mundo nas aulas de Educação Física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de Educação Física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 183-190, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766547>. Acesso em 17 out. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; MARTINS, Raphaell Moreira. **Educação Física no Ensino Médio:** resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Resistências e transgressões na prática político-pedagógica da Educação Física. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 22, p. e1866, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/maldonado-neira.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline, FARIAS, Uirá Siqueira de. Educação Física na escola pública: professores e professoras como intelectuais transformadores de sua prática. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 2, p. 22-36, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/337815623\\_Educacao\\_Fisica\\_na\\_escola\\_publica\\_Professores\\_e\\_professoras\\_como\\_intelectuais\\_da\\_sua\\_pratica\\_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/337815623_Educacao_Fisica_na_escola_publica_Professores_e_professoras_como_intelectuais_da_sua_pratica_pedagogica). Acesso em: Acesso em: 26 nov. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/358981676\\_POR\\_UMA\\_EPISTEMOLOGIA\\_CRITICO-LIBERTADORA\\_DA\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR). Acesso em: 25 nov. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira. **Educação Física Escolar e Justiça Social**: experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Do rola a bola à inovação pedagógica nas aulas de Educação Física**: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público. Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; VELLOSO, Livia Roberta da Silva; DOS SANTOS FREIRE, Elisabete. Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Educação Física nos Institutos Federais: contradições societárias e politecnia. **Revista Didática Sistêmica**, v. 24, n. 2, p. 81-93, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14397>. Acesso em 17 out. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. Disponível em: <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MARQUES, André Eduardo. **Rodas de conversa**: uma proposta para aprimorar a prática docente em Educação Física escolar. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3145?show=full>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARTINHUK, Kamila Camilio. **A dança como meio de inclusão para a pessoa com deficiência na aula de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13548845](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13548845). Acesso em: 29 dez. 2023.

MARTINS, Luci Helena Silva; SOUZA, Valesca Rodrigues de. O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1983>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MARTINS, Raphael Moreira; FARIA, Alison Nascimento, ABREU, Samara Moura Barreto. Análise de livros didáticos de Educação Física do PNLD do Ensino Médio integrado: implementação de matriz de referência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, n. 8, p. 56-72, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/361616181\\_ANALISE\\_DE\\_LIVROS\\_DIDATICOS\\_DE\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_DO\\_PNLD\\_NO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_INTEGRADO\\_IMPLEMENTACAO\\_DE\\_MATRIZ\\_DE\\_REFERENCIA](https://www.researchgate.net/publication/361616181_ANALISE_DE_LIVROS_DIDATICOS_DE_EDUCACAO_FISICA_DO_PNLD_NO_ENSINO_MEDIO_INTEGRADO_IMPLEMENTACAO_DE_MATRIZ_DE_REFERENCIA). Acesso em 17 out. 2023.

MATTOS, Eduardo Henrique Monzatto de. **Facilitação do desenvolvimento motor de crianças com paralisia cerebral por meio de jogos e brincadeiras utilizando materiais recicláveis.** 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Local) - Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Eduardo%20Monzatto.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Eduardo%20Monzatto.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Os alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos da escola:** aspectos cotidianos e não cotidianos. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6114/3/Texto.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MIELKE, Grégore Iven. et al. All are equal, but some are more equal than others: social determinants of leisure time physical activity through the lens of intersectionality. **BMC Public Health**, v. 22, p. 36, 2022. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-021-12428-7>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecilia. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MIRON, Edison Martins. **Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado:** possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar. 2011. 340 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2882/3749.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MOCO, Fabianna Santana. **Contribuições do intérprete de Libras para inclusão de aluno com deficiência auditiva na Educação Física escolar.** 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/FABIANNA%20SANTANA%20MO%C3%87O%20MENDON%C3%87A%20ALVES.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/FABIANNA%20SANTANA%20MO%C3%87O%20MENDON%C3%87A%20ALVES.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreusburg. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. MOLINA NETO, Vicente.; BOSSLE, Fabiano. (org). *In: O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar.* Porto Alegre: Sulina, 2010, p.09-36.

MONTIEL, Fabiana Celente, ANDRADE, Danielle Muller. Trilhas virtuais no Ensino Médio Integrado: uma experiência pedagógica em Educação Física Escolar. *In:* MALDONADO, Daniel Teixeira, SILVA, Maria Eleni Henrique da, MARTINS, Rafhaell Moreira. **Educação Física Escolar e Justiça Social:** experiências curriculares na Educação Básica. Curitiba: editora CRV, 2022. p. 237-252.

MORAES, Bruna Caroline Soares Lopes; DIAS, Juliana Rocha Adelino; OLIVEIRA, ROGÉRIO CRUZ DE. As narrativas de gênero na educação física escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde. **Educação em Revista**, v. 39, p. e39104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8dVTp5WRPgHHyfFpRzVbrnk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2022.

MORAIS SOBRINHO, Jonas. **Educação Física escolar, formação permanente e inclusão:** um diálogo com a diversidade. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24853/1/JonasMoraesSobrinho\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24853/1/JonasMoraesSobrinho_DISSERT.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

MORAIS, Fernando Cesar de Carvalho. **Educação Física Escolar e o aluno com deficiência:** um estudo da prática pedagógica de professores. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/74/1/Fernando.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MORAIS, Maryana Pryscilla Silva de. **A psicomotricidade relacional como prática educativa para inclusão de adolescentes com deficiência intelectual na Educação Física escolar.** 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Dissertao\\_MaryanaPryscillaSilvaDeMoraes.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Dissertao_MaryanaPryscillaSilvaDeMoraes.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória N° 746/2016 (Lei N° 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/>. Acesso em 17 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em 18 out. 2023.

**na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Maria da Conceição Dantas do. **Práticas corporais de aventura na natureza:** uma proposta pedagógica junto à Educação Física escolar inclusiva. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/50804/1/Praticascorporaisaventura\\_Nascimento\\_2022.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/50804/1/Praticascorporaisaventura_Nascimento_2022.pdf). Acesso em: 29 dez. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural:** inspirações e prática pedagógica. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2018.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Narrativas Quilombolas na Educação Física escolar. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIA, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. 67-83.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Orí-entações afro-feministas e prioridades negras para a Educação Física escolar. In: NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Perspectiva negra na Educação Física.** São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2023. p 18-48.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Os orixás na Educação Física antirracista: educando no combate à intolerância religiosa. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano 5, v. 2, p. 48-63, 2019. Disponível em: <file:///G:/Meu%20Drive/Disciplina%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20-%20Univasf/7%20aula/Os%20Orix%C3%A1s%20na%20Educa%C3%A7%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20antirracista%20-%20educando%20no%20combate%20da%20intoler%C3%A2ncia%20religiosa.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Perspectiva negra na Educação Física.** São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2023.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma Educação Física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, p. 51-61, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NOGUEIRA, Natasha Mendonça; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Mapeamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Profissional e Tecnológica: as políticas de diálogos inclusão nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e13518-e13518, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13518>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **A construção de inéditos-viáveis:** em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade São Judas. São Paulo, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar:** indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2020.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. **Rev. Ed. Popular**, p. 296-319, 2023. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/374810618\\_A\\_construcao\\_coletiva\\_de\\_princios\\_epistemologicos\\_politicos\\_e\\_pedagogicos\\_da\\_Educacao\\_Fisica\\_Escolar\\_libertadora](https://www.researchgate.net/publication/374810618_A_construcao_coletiva_de_princios_epistemologicos_politicos_e_pedagogicos_da_Educacao_Fisica_Escolar_libertadora). Acesso em: 25 nov. 2023.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Katia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Katia-Rubio/publication/237636225\\_OS\\_CURRICULOS\\_DA\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_E\\_A\\_CONSTITUICAO\\_DA\\_IDENTIDADE\\_DE\\_SEUS\\_SUJEITOS/links/54723b000cf24af340c53266/OS-CURRICULOS-DA-EDUCACAO-FISICA-E-A-CONSTITUICAO-DA-IDENTIDADE-DE-SEUS-SUJEITOS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Katia-Rubio/publication/237636225_OS_CURRICULOS_DA_EDUCACAO_FISICA_E_A_CONSTITUICAO_DA_IDENTIDADE_DE_SEUS_SUJEITOS/links/54723b000cf24af340c53266/OS-CURRICULOS-DA-EDUCACAO-FISICA-E-A-CONSTITUICAO-DA-IDENTIDADE-DE-SEUS-SUJEITOS.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP:** Educação profissional na perspectiva inclusiva. 2012. 62 f. Especialização em Educação especial e Processos Inclusivos - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

OLIVEIRA, Calleb Rangel de. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Calleb\\_Rangel\\_de\\_Oliveira.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Calleb_Rangel_de_Oliveira.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Janaina Mayra de. **Avaliação em Educação Física Escolar no contexto do ensino inclusivo.** 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=558007](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=558007). Acesso em: 13 jan. 2022.

OLIVEIRA, Maria Clara Matias; MALDONADO, Daniel Teixeira. Práticas corporais e cultura afro-brasileira no portal Geledés: problematizações potentes para a Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 19, n. 1, p. 327-347, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/geledes>. Acesso em: 25 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. **Sentidos constituídos por professores de Educação Física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência:** um estudo em psicologia da educação. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Marilene%20Ferreira%20de%20Lima%20Oliveira.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Marilene%20Ferreira%20de%20Lima%20Oliveira.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

OLIVEIRA, Patricia Santos de. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/OLIVEIRA\\_Patricia\\_2018.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/OLIVEIRA_Patricia_2018.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

OLIVEIRA, Raquel Cristina Ramos de. **A dança experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual:** possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: [http://www.euffto.ufmg.br/euffto/info/defesas/845/a\\_dan%C3%A7a\\_experimental\\_e\\_a\\_inclus%C3%A3o\\_de\\_alunos\\_com\\_defici%C3%A7Aancia\\_intelectu](http://www.eeffto.ufmg.br/euffto/info/defesas/845/a_dan%C3%A7a_experimental_e_a_inclus%C3%A3o_de_alunos_com_defici%C3%A7Ancia_intelectu). Acesso em: 13 jan. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Santos. **O impacto da pandemia nas aulas de Educação Física escolar em escola bilíngue para alunos surdos no contexto da covid-19**. 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11793535](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11793535). Acesso em: 29 dez. 2023.

OLIVEIRA, Valeria Manna. **Inclusão de alunos público alvo da educação especial e a Educação Física:** ensino colaborativo como estratégia de trabalho. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Tese%20-%20Val%C3%A9ria%20Manna.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Tese%20-%20Val%C3%A9ria%20Manna.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

Organização das Nações Unidas. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol**. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2022.

PAOLUCCI, Beatriz Aparecida. **“Nada sobre nós, sem nós”:** a produção científica da relação educação física escolar e inclusão entre os anos 2010-2020: uma análise acerca da percepção do aluno com deficiência. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11404905](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11404905). Acesso em: 29 dez. 2023.

PAVÃO, Rita de Cassia de Almeida. **Ações colaborativas entre atendimento educacional especializado e Educação Física:** possibilidades para inclusão escolar.

2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12912459](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12912459). Acesso em: 29 dez. 2023.

PENACHIO, Conceição Aparecida da Silva Rocha. **O profissional de Educação Física escolar e a prática desenvolvida com a inclusão da criança com deficiência visual.** 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12980719](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12980719). Acesso em: 29 dez. 2023.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky. **Plano de ensino individualizado no contexto da Educação Física escolar.** 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/PEREIRA\\_Taylor\\_Brian\\_Lavinsky.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/PEREIRA_Taylor_Brian_Lavinsky.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

POLO, Maria Clara Elias; OLIVAR, Jose Miguel Nieto; TAVARES, Giselle Helena. Práticas corporais e população LGBTI+ na Educação Física: uma revisão de escopo. **Conexões**, v. 20, e022007-e022007, p.1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8666520>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PRADO, Vagner Matias de; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 2, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/67fac878-5add-4be3-aa3e-5d85edc01676>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na Educação Física escolar. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 97-114, 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492016000100097&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492016000100097&script=sci_abstract). Acesso em: 01 dez. 2023.

QUEDAS, Carolina Lourenco Reis. **O Transtorno do Espectro do Autismo e a Educação Física escolar:** a prática do profissional da rede estadual de São Paulo. 2015. 65 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2971/5/Carolina%20Louren%C3%A7o%20Reis%20Quedas.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RANZAN, Mayara Erbes. **Educação Física escolar:** percepções sobre a eficácia do curso de capacitação do comitê paralímpico brasileiro. 2022. 130 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11351390](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11351390). Acesso em: 29 dez. 2023.

RECHINELLI, Andrea. **O fenômeno da inclusão na Educação Física escolar:** o discurso dos professores de Itapetininga. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/JKSTLEFBEPYY.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/JKSTLEFBEPYY.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

REIS, Otacílio Alves dos. **Atendimento educacional especializado na Educação Física:** experiências de mediação para aprendizagens sociais de alunos com transtorno do espectro autista. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9788935](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9788935). Acesso em: 13 jan. 2022.

RIBEIRO, Antonio Eduardo. **Sentidos atribuídos pelos alunos com deficiência e pelos professores às aulas de Educação Física escolar.** 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/ANTONIO%20EDUARDO%20RIBEIRO.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/ANTONIO%20EDUARDO%20RIBEIRO.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

RIBEIRO, Odara Karinne da Silva Pereira. **A Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no espaço escolar e a Educação Física.** 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11580064](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11580064). Acesso em: 29 dez. 2023.

RODRIGUES, Rodrigo Roah. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva freiriana:** diálogos necessários para a inclusão de alunos com deficiência. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13269328](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13269328). Acesso em: 29 dez. 2023.

ROSENO, Edson Pedroso. **Educação Física inclusiva na escola:** uma proposta articulada à sala de recursos multifuncional. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Edson%20Pedroso%20Roseno%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Edson%20Pedroso%20Roseno%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

SÁ, Katia Regina de. **Curriculum do Ensino Médio integrado do IFMG:** a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-172656/publico/KATIA\\_REGINA\\_DE\\_SA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-172656/publico/KATIA_REGINA_DE_SA_rev.pdf). Acesso em: 23 dez. 2023.

SÁ, Katia Regina de. Rebelar e esperançar: por uma educação antirracista. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; MARTINS, Raphaell Moreira. **Educação Física no Ensino Médio: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 58-76.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A Educação Física antirracista e a luta por visibilidade dos/as afro-latino/as como desafio curricular. **Revista Fórum Identidades**, v. 36, n. 1, p. 133–146, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18076>. 15 dez. 2023.

SANTANA, Thiago José Silva. Educação Física no ensino fundamental: reflexões sobre práticas de ensino para uma educação antirracista. In: NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Perspectiva negra na Educação Física**. São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2023. p. 70-100.

SANTOS, Anderson Oliveira. **No tabuleiro da vida:** um estudo fenomenológico educacional sobre resiliência nas aulas de educação física. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13872181](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13872181). Acesso em: 29 dez. 2023.

SANTOS, Dayane Deyse Goncalo dos. **A prática pedagógica de uma professora de Educação Física nas linhas da educação inclusiva:** desenhando as ideias do pensamento complexo e transdisciplinar. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O-DAYANE%20DEYSE%20GON%C3%87ALO%20DOS%20SANTOS-%20-PPGE%20UFAL.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O-DAYANE%20DEYSE%20GON%C3%87ALO%20DOS%20SANTOS-%20-PPGE%20UFAL.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

SANTOS, Eder Magno dos. **Formação continuada de professores de Educação Física para inclusão de pessoas com deficiência:** desafios e possibilidades. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Eder.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Eder.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

SANTOS, Francianne Farias dos. **Inclusão escolar:** o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_FrancianneSantos\\_PPGE.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o_FrancianneSantos_PPGE.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de. (org). **Inclusão em educação:** diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de. (org). In: **Inclusão em educação:** diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009, p.9-21.

SANTOS, Tarcisio Bitencourt dos. **Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física.** 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Tarc%C3%ADo%20Bitencourt%20dos%20Santos.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Tarc%C3%ADo%20Bitencourt%20dos%20Santos.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCARPATO, Leonardo Cavalheiro. **O esporte adaptado como conteúdo da Educação Física escolar adaptada:** perspectivas dos professores da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Scarpato\\_LeonardoCavalheiro\\_M.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Scarpato_LeonardoCavalheiro_M.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física:** considerações sobre a Ação Pedagógica no Ambiente Escolar. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/Luan%20Juc%C3%A1/Downloads/SeabraJunior\\_Luiz\\_M.pdf](file:///C:/Users/Luan%20Juc%C3%A1/Downloads/SeabraJunior_Luiz_M.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

SHIMODA, Lindomar dos Reis. **A inclusão de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física.** 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO FÍSICA) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <file:///D:/ARTIGO%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/A%20inclus%C3%A3o%20de%20um%20aluno%20com%20S%C3%ADndrome%20de%20Down%20nas%20aulas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA et al. O voleibol sentado na escola: (re)construindo redes para inclusão. FONSECA, Michele Pereira de Souza; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes. **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva:** relatos de experiência na Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 57-70.

SILVA, Ana Patrícia da; SILVA, Jeane Alves da. Inclusão e deficiência. SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de. (org). In: **Inclusão em educação:** diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009, p.123-144.

SILVA, Camila Rubira. **O experienciar na constituição do(a) professor(a) de Educação Física para atuar em processos inclusivos.** 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13850404](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13850404). Acesso em: 29 dez. 2023.

SILVA, Cátia Cândido de; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhos críticas**, v. 23, n. 51, p. 245-267, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180002.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SILVA, Emerson Jose Lima da. **A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: [http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/827/1/EMERSON\\_DISERTACAO\\_FINAL\\_30\\_05\\_2011%5B1%5D.pdf](http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/827/1/EMERSON_DISERTACAO_FINAL_30_05_2011%5B1%5D.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Francy Kelle Rodrigues. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar:** possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/DISERTA%C3%87%C3%83O%20FRANCY%20KELLE%20RODRIGUES%20SILVA.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/DISERTA%C3%87%C3%83O%20FRANCY%20KELLE%20RODRIGUES%20SILVA.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

SILVA, Julio Cesar Soares da. **Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na Educação Física brasileira: o caso da FEF/UNB**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34387/1/2018\\_JulioCesarSoaresdaSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34387/1/2018_JulioCesarSoaresdaSilva.pdf). Acesso em: 16 jan. 2022.

SILVA, Luciano Ferreira da; RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Gestão e Projetos: GeP**, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Dialnet-AplicacaoDeEntrevistasEmPesquisaQualitativa-8367625.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Dialnet-AplicacaoDeEntrevistasEmPesquisaQualitativa-8367625.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

SILVA, Marcus Vinicius Palmeira. **A escolarização dos corpos na escola pública:** o desafio da inclusão de uma criança com deficiência frente à esportivização das aulas de Educação Física. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/MARCUS%20VINICIUS%20PALMEIRA%20SILVA%20-%20TESE.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/MARCUS%20VINICIUS%20PALMEIRA%20SILVA%20-%20TESE.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. **Educação Física escolar inclusiva:** olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29173/1/Educacaofisicaescolar\\_Silveira\\_2020.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29173/1/Educacaofisicaescolar_Silveira_2020.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; OLIVEIRA, Fabyana Soares de; DIAS, Maria Aparecida. Refletindo sobre a educação inclusiva: uma trajetória essencial para repensar a Educação Física. **RevistAleph**, n. Especial, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48163>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SIQUARA, Zelinda Orlandi. **Estética Marxiana e formação humana:** inspirações para a Educação Física escolar e inclusão. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7297/1/tese\\_9140\\_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Zelinda%20Orlandi%20Siquara.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7297/1/tese_9140_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Zelinda%20Orlandi%20Siquara.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1º edição, 1992.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **O Fim do Império Cognitivo:** a Afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a dourada ignorância e a aposta de pascal. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, M.P. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

SOUZA, Ângela Tavares de. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com deficiência:** um estudo em escolas do ensino regular da Rede Pública Estadual de São Paulo. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Angela%20Tavares%20de%20Sousa.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Angela%20Tavares%20de%20Sousa.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, Bruno Moreira de. Descolonização do corpo negro nas aulas de Educação Física escolar: corpos historicamente invisibilizados construindo liberdade. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 7, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3741>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOUZA, João Marcos Isaías de; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. “Professor, é assim que você enxerga?” Um relato de experiência sobre o futebol de cegos. In: FONSECA, Michele Pereira de Souza; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes. **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva:** relatos de experiência na Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 209-218.

SOUZA, Leandro Rodrigues Santos. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 128-142.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005). Acesso em: 26 jun. 2022.

SOUSA, Rebeka Martins Florêncio de; MALDONADO, Daniel Teixeira. A licenciatura em Educação Física no cenário dos institutos federais: uma revisão das produções acadêmicas. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 8, p. 01-32, 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3922>. Acesso em: 29 dez. 2023.

STRAPAZZON, Jair Adriano. Diversidades e Educação: desafios e perspectivas. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. **Ações afirmativas no IFRS**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas, 2015.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar**: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TAVARES, Marie Luce. Se ela dança, eu... e quem mais dança? – a dança como conteúdo da Educação Física e o convite à discussão de gênero. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIA, Uirá de Siqueira. **Educação Física no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018, p. 213-230.

TAVARES, Marie Luce; TAVARES, Anna Carolina. Educação para a diversidade: desconstruindo as relações de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIA, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 191-204.

TEBALDI, MARINA. **Formação continuada em Educação Física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Marina%20Tebaldi%20-%20MESTRADO%20\(Integral\).pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Marina%20Tebaldi%20-%20MESTRADO%20(Integral).pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física escolar. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 1, p. 81-91, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Luan%20Juc%C3%A1/Downloads/27722-Texto%20do%20artigo-118311-1-10-20150507%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Luan%20Juc%C3%A1/Downloads/27722-Texto%20do%20artigo-118311-1-10-20150507%20(3).pdf). Acesso em: 26 nov. 2023.

TEO, Gustavo Haach. **Adaptações na Educação Física escolar**: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gustavo%20Haach%20T%C3%A3o.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gustavo%20Haach%20T%C3%A3o.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Curriculum escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VENÂNCIO, Luciana; CORSINO, Luciano Nascimento. Interseccionalidades étnico-raciais, de gênero e relação com o saber. **Cenas Educacionais**, v.5, n.e16970, p.1-8, 2022.

Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16970>. Acesso em: 02 dez. 2023.

VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Mulheres negras professoras de Educação Física**. Curitiba, CRV, 2020.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. 2020, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção; TORRES, Juliana Rezende. Possibilidades para um currículo crítico-libertador de Educação Física à luz de Freire. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Edição especial. Setembro, p. 51-65, 2021. Disponível em: <file:///G:/Meu%20Drive/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20DOCUMENTOS/Temas%20de%20an%C3%A1lises/Artigos%20utilizados%204%20categoria/EDIOESPECIALSET2021-PAULOFREIREVERSO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VILELA, Isabela Pinto. **Jogos de sensibilização para aulas de Educação Física**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

ZANATO, Caroline Borges. **Educação inclusiva: uma análise dos projetos Políticos Pedagógicos e dos Planos de Ensino de Professores de Educação Física nas escolas Estaduais do Município de Fernandópolis**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag\\_000/Downloads/Caroline%20Borges%20Zanato.pdf](file:///C:/Users/thiag_000/Downloads/Caroline%20Borges%20Zanato.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

## APÊNDICE A

### **ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA – COLABORADOR(A)**

- 1) Qual seu nome, data e local onde nasceu? Gostaria de mencionar um pseudônimo para ser chamado na pesquisa?
- 2) Qual sua escolaridade (fez alguma formação continuada)?
- 3) Como foi sua trajetória acadêmica/profissional até chegar aqui?
- 4) Qual foi o motivo principal que te fez escolher ser professor de Educação Física?
- 5) Como planeja suas aulas?
- 6) Como escolhe os conteúdos a serem ensinados para os(as) estudantes?
- 7) Como esses conteúdos podem auxiliar na quebra de barreiras atitudinais sobre questões de preconceito e discriminação?
- 8) Como trabalha com a diversidade de culturas presentes em um mesmo espaço nas aulas de Educação Física?
- 9) Como possibilita a inclusão dos(das) estudantes com deficiência?
- 10) Como ocorre a participação desses(as) estudantes em suas aulas?
- 11) Quais as principais dificuldades no processo de inclusão desses(as) estudantes?
- 12) Como você problematiza as questionam de gênero, raça e inclusão em suas aulas a partir dos conteúdos de ensino? Poderia apresentar alguns exemplos?
- 13) Recebe apoio da gestão para desenvolver suas atividades?
- 14) Qual sua visão de inclusão da graduação para a que você tem nos dias atuais?
- 15) Como se dá a relação com o Napne, Neabi e Nugs dessa instituição?
- 16) Qual sua relação com os(as) demais professores(as) e profissionais da escola?
- 17) A escola lhe oferece suporte para desenvolver as aulas de Educação Física?
- 18) Qual foi sua principal prática político-pedagógica desenvolvida enquanto professor desse componente curricular relacionada com aspectos de inclusão dos(das) estudantes?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

**Título da Pesquisa:** A inclusão como um ato político: um olhar ampliado e interseccional da práxis dos(as) professores(as) de Educação Física no Ensino Médio integrado.

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado (Orientador)

**Prezado(a) professor(a),**

Você está recebendo convite para participar de uma pesquisa sobre a prática de ensino de professores(as) de Educação Física no Ensino Médio dos Institutos Federais, uma perspectiva inclusiva e interseccional de ensino. Nesse estudo, pretendemos identificar características inclusivas em suas práticas que levam em consideração a cultura, contexto social e econômico dos(das) estudantes, visando a inclusão de todos(as). Sua participação é muito importante, porém, você **não deve** aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar em participar deste estudo.

**Objetivo e justificativa:** Esse projeto possui como objetivo compreender a realidade do trabalho docente na escola, entender as dificuldades que permeiam o ensino, conhecer ações didático-metodológicas elaboradas a partir da realidade dos(as) estudantes, bem como proporcionar o entendimento sobre uma reflexão crítica das práticas corporais, transcendendo a visão de uma educação somente pela realização do movimento.

**Envolvimento na pesquisa:** Ao concordar participar deste estudo, você permitirá a realização de entrevistas, conduzidas pelo pesquisador. Você tem liberdade de se recusar a participar, e/ou ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase, sem qualquer prejuízo. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

**Confidencialidade:** Todos os registros de sua participação serão armazenados em local seguro, acessível somente à equipe de pesquisa, e só serão divulgados após sua autorização. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado (triturados e encaminhados para reciclagem). A divulgação dos resultados da investigação poderá ocorrer por meios físicos (acesso em papel) e por meios digitais (acesso ao arquivo digital e pela internet, através de revistas científicas). Você terá o direito de decidir se a identidade será divulgada ou não. Também poderá definir quais informações e imagens fornecidas ao longo das entrevistas poderão ser publicadas. Reitero o compromisso de apenas tornar público os resultados da pesquisa, em artigos e eventos científicos. É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com o pesquisador. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o pesquisador do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

**Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo, podem ocorrer riscos considerados mínimos, como constrangimentos e desconfortos com alguma colocação realizada pelo pesquisador durante a entrevista. Ao concordar em participar desta pesquisa, você terá, apenas, que responder às perguntas presentes em um roteiro de entrevista que será comum para todos(as). Poderão existir pequenos desconfortos com alguma das perguntas, mas informamos que o roteiro de entrevista foi analisado e avaliado por especialistas para que esses eventuais desconfortos sejam evitados. Essa possibilidade de danos está vinculada a possíveis constrangimentos diante de algum questionamento feito e à publicação das informações coletadas. Na tentativa de minimizar a ocorrência de tais danos, foi realizado um treinamento operacional pelo pesquisador responsável (conduzida pelo orientador) com o pesquisador participante no intuito de orientar a condução das entrevistas e serão empregados cuidados especiais ao lidar com as informações coletadas. O pesquisador estará preparado para identificar situações constrangedoras; caso perceba qualquer indício de constrangimento, se dirigirá ao colaborador(a) questionando sobre seu desejo de interromper a coleta. As entrevistas, por razões de ordem tanto ética, quanto técnica, serão realizadas em clima de cordialidade e respeito às individualidades. Você poderá escolher o dia e hora mais conveniente para o encontro com o pesquisar para realização da entrevista, todas irão ocorrer por meio da plataforma *Google Meet*. Voltamos a afirmar que a qualquer momento que a entrevista traga algum desconforto, poderá solicitar sua interrupção ou desistir da participação, sem qualquer prejuízo. A publicação dessas informações – os registros orais provenientes das entrevistas – será um importante ponto de preocupação no que diz respeito aos possíveis danos morais. Como estratégia para minimizar esse potencial de danos, após a transcrição das entrevistas, os textos serão

apresentados aos colaboradores para leitura e anuênciam quanto aos fatos relatados. A anuênciam dos colaboradores ao material transcrita minimizará as possibilidades dos danos acima apontados. Vale salientar que estarei atento para traçar limite de divulgação mesmo naquilo que os colaboradores autorizarem para ser publicizado. Informações provenientes das coletas que coloquem em risco a integridade de seres humanos, sejam participantes ou não da pesquisa, serão omitidas nos relatórios da pesquisa.

**Benefícios:** Ao colaborar com esta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre o tema da pesquisa, de forma que o conhecimento produzido possa estimular outros trabalhos sobre o assunto e um maior conhecimento para o público em geral, principalmente para professores(as). Dessa forma, o pesquisador responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item de confidencialidade.

**Garantias éticas:** Todas as despesas que venham a ocorrer serão resarcidas pelo pesquisador responsável. É importante esclarecer que, diante de qualquer tipo de dano ocasionado pela participação na pesquisa (previsto ou não nesse termo), será assegurado aos voluntários o direito à assistência integral (imediata e pelo tempo necessário em caso de dano sem exigência de nexo causal comprovado) e à busca por indenização, nos termos da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Reitero que você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com você e a outra com o pesquisador.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

**Obs: Não assine esse termo se ainda tiver alguma dúvida a respeito.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_

Nome completo do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_ Assinatura do pesquisador responsável

#### **Pesquisador Responsável**

**Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado** – Docente do IFSP/JACAREÍ

Rua Antônio Fogaça de Almeida, 200 – Jardim América – Jacareí – SP – CEP: 12322-030  
E-mail: [danieltmaldonado@ifsp.edu.br](mailto:danieltmaldonado@ifsp.edu.br) - Telefone: (11) 97134-4516

**Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar**

<b>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b> <b>Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP</b> <b>Telefone: (11) 3775-4569</b> <b>E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------