



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

MARCIO LUIZ BORGES BARBOSA

**SABERES DOCENTES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
FÍSICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM
SEROPÉDICA/RJ**

SEROPÉDICA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



MARCIO LUIZ BORGES BARBOSA

**SABERES DOCENTES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
FÍSICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM
SEROPÉDICA/RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Amparo Villa Cupolillo

Coorientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Camila Borges Ribeiro

SEROPÉDICA
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B238s Barbosa, Marcio Luiz Borges, 1968-
 Saberes docentes na inclusão de estudantes com
 deficiência física: possibilidades e desafios na
 educação física escolar em Seropédica/RJ / Marcio Luiz
 Borges Barbosa. - Rio de Janeiro, 2026.
 96 f.: il.

 Orientadora: Amparo Villa Cupolillo.
 Coorientadora: Camila Borges Ribeiro.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
 Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
 Educação Agrícola, 2026.

 1. Educação Física. 2. Inclusão escolar. 3.
 Deficiência física. I. Cupolillo, Amparo Villa, 1963-,
 orient. II. Ribeiro, Camila Borges, 1979-, coorient.
 III Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
 Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. IV. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 18 / 2026 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.014671/2026-28

Seropédica-RJ, 30 de março de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

MARCIO LUIZ BORGES BARBOSA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e Natureza.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 19/03/2026

AMPARO VILLA CUPOLILLO, Dra. UFRRJ

CAMILA BORGES RIBEIRO, Dra. UFRRJ

VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES, Dra. UFRRJ

MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA, Dra. UFRRJ

(Assinado digitalmente em 30/03/2026 21:25)
AMPARO VILLA CUPOLILLO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1122299

(Assinado digitalmente em 31/03/2026 11:32)
CAMILA BORGES RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matricula: 1036408

(Assinado digitalmente em 02/04/2026 11:32)
VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matricula: 2518421

(Assinado digitalmente em 31/03/2026 08:59)
MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 099.440.687-80

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **18**, ano: **2026**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **30/03/2026** e o código de verificação: **dc682b5312**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me sustentado até aqui.

Aos meus pais, Nilson (in memoriam) e Orzeni, pela educação e pelos princípios éticos e morais que norteiam minha vida. Aos meus irmãos, Marcelo e Max, por estarem sempre ao meu lado em minha caminhada; às minhas cunhadas, Agramara e Taiana. Às minhas sobrinhas, Nathália, Pietra e Maitê, por serem um verdadeiro bálsamo em minha existência. A todos/as vocês, o meu mais sincero agradecimento.

À Prof^ª. Dr^ª. Amparo Villa Cupolillo, minha orientadora, agradeço pela oportunidade, pela disponibilidade, pela confiança e pelas valiosas orientações, que contribuíram de maneira essencial para a construção e o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigado!

À Prof^ª. Dr^ª. Camila Borges Ribeiro, minha coorientadora, agradeço pelo compartilhamento de ideias, pela disponibilidade e pela confiança na coorientação deste estudo, contribuindo de forma significativa para a construção desta pesquisa. Muito obrigado!

Às professoras que integraram esta banca de avaliação, Prof^ª. Dr^ª. Valéria Nascimento Lebeis Pires e Prof^ª. Dr^ª. Michele Pereira de Souza da Fonseca, pelo aceite em avaliar este trabalho, expressei minha profunda gratidão. É uma honra ser avaliado por profissionais tão competentes e que constituem importantes referências em minha trajetória acadêmica. Muito obrigado!

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola pela oportunidade de vivenciar um rico processo de aprendizagem profissional, assim como a todos/as os/as professores/as e colegas da turma de mestrado que contribuíram para a construção desta importante etapa da minha trajetória acadêmica.

Aos professores, professoras e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Corporeidade (GEPEC), meus agradecimentos pelos momentos de estudos e aprendizados.

À Prefeitura Municipal de Seropédica, gestores e professores da Secretaria Municipal de Educação, agradeço o suporte na realização deste estudo.

Aos participantes deste estudo, que aceitaram meu pedido e foram pacientes e acolhedores durante todo o período de coleta de dados. Obrigado!

Às minhas queridas amigas e ao amigo do Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECOM), sob a liderança da Profª. Dra. Valéria Nascimento Lebeis Pires (nossa querida Val), à Profª. Luciana Dias Fonseca, minha companheira de turma, à Profª. Marcelle Cabral Volpasso (egressa do PPGEA) e ao Prof. Carlos Eduardo Guimarães Moço (mestrando na UFSC), parceiros de estudos e pesquisas, de celebração das conquistas e de apoio nos momentos difíceis. Uma amizade que nasceu na Rural e segue para a vida inteira: muito obrigado!

À minha esposa Cristiane (In Memoriam), agradeço por ter me permitido fazer parte da sua vida e por ter sido a mãe da nossa filha. Tenho a certeza de que, onde quer que esteja, continuará sempre cuidando de nós. Meu amor por você é eterno.

Por fim, agradeço à pessoa que é a razão da minha vida: minha maior incentivadora, aquela que acredita na minha capacidade apesar das limitações e que, nos momentos de fraqueza, não me permite desistir. Nos instantes em que pensei em abandonar a caminhada, e não foram poucos, foi ela quem me chamou à responsabilidade, e aqui estou.

Minha filha Amanda, obrigado por aceitar ser minha filha nesta existência. Evoluímos e crescemos juntos. Te amo eternamente.

RESUMO

Introdução: A inclusão de pessoas com deficiência é um tema cada vez mais presente nas discussões sociais, estendendo-se também ao campo educacional com o propósito de tornar a educação mais acessível, humanizada e equânime. Compreendendo que ao longo dos anos de trabalho, os professores desenvolvem valores, comportamentos e atitudes em relação à inclusão de estudantes com deficiência influenciando, positiva ou negativamente, a transformação da realidade social, é possível considerar que estes desempenham um papel essencial na construção de uma educação plenamente inclusiva. Para isso, é necessário entender como seus saberes são formados, seja por meio da educação inicial, da formação continuada, da trajetória profissional ou das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. **Objetivo:** Identificar os saberes da experiência que emergem da prática de professores/as de Educação Física no município de Seropédica/RJ, que atuam em turmas dos anos finais do ensino fundamental com estudantes com deficiência física. Além disso, o estudo busca identificar os/as estudantes com deficiência física, as escolas em que estudam e os/as professores/as de Educação Física que trabalham nesses locais, e como os saberes experienciais influenciam nas práticas pedagógicas desses/as docentes. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho analítica do tipo descritiva e transversal. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas com os/as professores/as da rede municipal de educação de Seropédica. **Resultados:** No processo de análise e interpretação dos resultados, optou-se pela categorização a posteriori, da qual emergiram sete categorias temáticas, posteriormente relacionadas aos diferentes saberes docentes. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que os saberes construídos a partir da experiência exercem influência direta na prática pedagógica dos/as participantes. Essa influência se expressa tanto na busca e na utilização de estratégias voltadas à construção de aulas inclusivas quanto na adoção de diferentes formas de avaliação e, principalmente, na resignificação de atitudes e valores referentes à inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

Palavras-chave: Saberes docentes; Educação Física; Escola; Deficiência.

ABSTRACT

Introduction: The inclusion of people with disabilities is an increasingly present theme in social discussions, extending also to the educational field with the purpose of making education more accessible, humanized, and equitable. Understanding that throughout their years of work, teachers develop values, behaviors, and attitudes regarding the inclusion of students with disabilities, influencing, positively or negatively, the transformation of social reality, it is possible to consider that they play an essential role in building a fully inclusive education. To this end, it is necessary to understand how their knowledge is formed, whether through initial education, continuing education, professional trajectory, or experiences lived in daily school life. **Objective:** To identify the experiential knowledge that emerges from the practice of Physical Education teachers in the municipality of Seropédica/RJ, who work with students with physical disabilities in the final years of elementary school. Furthermore, the study seeks to identify the students with physical disabilities, the schools they attend, and the Physical Education teachers who work in these schools, and how experiential knowledge influences the pedagogical practices of these teachers. **Methodology:** This is a qualitative, analytical, descriptive, and cross-sectional research study. Data collection consisted of interviews with teachers from the municipal education network of Seropédica. **Results:** In the process of analyzing and interpreting the results, a posteriori categorization was chosen, from which seven thematic categories emerged, later related to different teaching knowledge. In this sense, the research showed that the knowledge built from experience exerts a direct influence on the pedagogical practice of the participants. This influence is expressed both in the search for and use of strategies aimed at building inclusive classes and in the adoption of different forms of assessment and, mainly, in the re-signification of attitudes and values regarding the inclusion of students with disabilities in the school context.

Keywords: Teacher knowledge; Physical Education; School; Disability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégia de buscas com as variáveis do estudo (estado do conhecimento) ..	43
Quadro 2 - Estudos selecionados (estado do conhecimento)	46
Quadro 3 – Perfil dos participantes do estudo.....	57
Quadro 4 – Exemplos de categorização	62
Quadro 5 – Saberes Disciplinares - Disciplinas na formação inicial para atuação docente inclusiva.....	63
Quadro 6 – Saberes Disciplinares - Concepção sobre a inclusão.....	66
Quadro 7 – Saberes da Formação Profissional – Formação Continuada.....	69
Quadro 8 – Saberes da Experiência – Estratégias para a inclusão.....	73
Quadro 9 - Saberes da Experiência – Avaliação.....	75
Quadro 10 – Saberes da Experiência – Desafios encontrados.....	77
Quadro 11 – Saberes da Experiência - Aprendizados da Experiência.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma do processo de identificação e seleção dos artigos (estado do conhecimento)	45
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OBJETIVOS.....	17
2.1	Objetivo Geral.....	17
2.2	Objetivos Específicos.....	17
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
3.1	A inclusão e a Pessoa com Deficiência: aspectos legais e históricos.....	18
3.2	A inclusão na Educação Física escolar.....	27
3.3	Saberes docentes.....	30
3.4	A experiência e o saber da experiência.....	36
3.5	Estado do Conhecimento.....	38
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
4.1	Tipo de Pesquisa.....	53
4.2	Aspectos Éticos.....	53
4.3	Local do Estudo.....	53
4.4	Participantes da pesquisa.....	54
4.5	Perfil dos Participantes.....	56
4.6	Instrumento de Coleta de Dados – Entrevista semiestruturada.....	57
4.7	Realização das entrevistas e sistematização dos dados.....	58
4.8	Análise dos Dados.....	59
5	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	61
5.1	Saberes Disciplinares.....	63
5.2	Saberes da Formação Profissional.....	69
5.3	Saberes da Experiência.....	72
6	CONSIDERAÇÕES.....	82
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICES.....	88
	Apêndice A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	94
	Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	95
	ANEXOS.....	98
	Anexo 1 - Autorização da SMES para realização da pesquisa.....	98

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal durante minha graduação em Licenciatura em Educação Física, sendo uma Pessoa com Deficiência. Ao longo do curso, percebi e vivenciei como o tema da inclusão é pouco abordado na Formação Inicial, mesmo pelos professores que lecionam para os futuros docentes que irão atuar na educação básica. Isso me levou a refletir sobre como ocorre a inclusão/exclusão de estudantes com deficiência física na educação básica, especialmente quando ainda são muito jovens. Vale ressaltar que, como um homem adulto com maior discernimento sobre as barreiras encontradas na sociedade, enfrentei episódios de preconceito e exclusão dentro da universidade.

No ano de 2008 passei por um acidente automobilístico que resultou em uma lesão medular, deixando-me paraplégico e na perda de minha esposa. Essa tragédia pessoal me levou a uma depressão profunda, que durou até o início de 2012. Durante esses quase quatro anos de depressão a única coisa que me ajudou a manter a força para seguir adiante, além do tratamento psicológico, foi a minha filha, que tinha 4 anos na época do acidente.

Até hoje não consigo identificar com precisão o que me levou a querer voltar a viver, embora seja certo que minha filha Amanda desempenhou um papel significativo nesse processo. No início de 2012 comprei um carro e voltei a dirigir e fui aceito na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, localizada na Barra da Tijuca/RJ, para iniciar minha reabilitação. Foi na Rede Sarah que minha vida passou por uma verdadeira transformação.

Ao iniciar minha reabilitação fui apresentado a diversas atividades propostas por um grupo interdisciplinar de profissionais, entre os quais havia um professor de Educação Física. Foi esse professor que me introduziu ao basquete em cadeira de rodas, tanto como uma forma de reabilitação física quanto de socialização com outros pacientes que enfrentavam a mesma condição que eu. Durante quase três anos nos reuníamos semanalmente para jogar basquete e experimentar outras modalidades e foi nesse período que me apaixonei pelo esporte adaptado.

Na época do acidente eu era militar da ativa do Exército Brasileiro e fui reformado "*ex-officio*"¹. No início de 2015 recebi um convite para participar de um projeto piloto

¹ A reforma "*ex-officio*" é a transferência automática de um militar para a inatividade (aposentadoria), sem necessidade de solicitação, em razão de incapacidade decorrente de alguma deficiência adquirida. Esse processo é regulamentado pelo Estatuto dos Militares (Lei 6.880, de 9 de dezembro de 1980).

das Forças Armadas voltado para militares reformados que haviam adquirido alguma deficiência. Esse projeto, que continua ativo até hoje, se chama Projeto João do Pulo. Junto com outros quatro militares reformados nos encontrávamos duas vezes por semana para socializar, conhecer modalidades de esportes adaptados e praticar atividades físicas. Foi nesse projeto que outro professor de Educação Física mudou minha trajetória. Após algumas semanas esse professor conversou comigo e me convidou a experimentar a modalidade de arremesso de peso adaptado, acreditando que eu tinha o perfil para essa prática esportiva.

Após alguns meses de treinamento fui convidado, junto com outros três militares com deficiência, a integrar a delegação brasileira de atletas para participar dos 6º Jogos Mundiais Militares², que ocorreram em 2015 na Coreia do Sul. Foi a primeira vez que o Brasil enviou militares com deficiência para esse evento. No ano seguinte, devido a uma lesão por esforço repetitivo nos ombros causada pelos treinamentos intensivos e pelo uso da cadeira de rodas, decidi buscar uma nova modalidade esportiva.

Em 2016 fui conhecer o paraciclismo e me encantei imediatamente com a modalidade, nesse mesmo ano comprei uma *handbike* e comecei a treinar e competir. Particpei de campeonatos estadual, brasileiro e sul-americano até o ano de 2018. Sem apoio financeiro e com elevados custos em viagens e materiais, decidi me afastar das competições, mas inspirado no professor João Henrique Veloso que atua na Rede SARAH de reabilitação e no professor Fernando Barbosa (Fernandão), atualmente treinador de atletismo do Comitê Paralímpico Brasileiro, ambos responsáveis por ressignificar minha trajetória de vida, tive a certeza de que não poderia mais me afastar do esporte. Diante disso, decidi ingressar no curso de Educação Física.

Em 2018 ingressei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para cursar Licenciatura em Educação Física, com a intenção de posteriormente cursar o bacharelado e trabalhar com a iniciação ao paradesporto. Já acostumado a viver em uma sociedade preconceituosa, excludente e capacitista, em que a acessibilidade e o respeito precisam ser constantemente reivindicados, não nutria ilusões de que a experiência em uma universidade pública seria muito diferente. No entanto, a realidade que enfrentei foi ainda pior do que eu esperava.

² Os Jogos Mundiais Militares são um evento multiesportivo internacional realizado a cada quatro anos, sempre no ano anterior às Olimpíadas. Organizado pelo Conselho Internacional do Desporto Militar (CISM), o evento é exclusivo para atletas das Forças Armadas.

Entre as diversas barreiras que uma Pessoa com Deficiência enfrenta no dia a dia, a barreira arquitetônica é o primeiro obstáculo que um estudante com deficiência física e usuário de cadeira de rodas encontra em nossas cidades, inclusive em espaços públicos como o campus da UFRRJ. No entanto, a barreira atitudinal, embora menos visível, é mais comum do que se imagina. Infelizmente, durante a graduação, vivenciei episódios de preconceito e exclusão, enfrentando capacitismo e falta de empatia, tanto por parte de outros estudantes e colegas de turma quanto de professores da instituição.

Alguns episódios durante a graduação me incomodaram profundamente e me motivaram a realizar esta pesquisa. Em uma aula prática da grade curricular do curso de Educação Física fui informado pelo professor que não poderia participar devido à falta de material adaptado e fui orientado a permanecer fora da quadra, fazendo um relatório da aula. Em outra ocasião, um professor me disse que eu não poderia fazer a prova prática e que, se não obtivesse nota 10 na prova teórica, seria reprovado. Estando em um curso de licenciatura onde estão os futuros professores que a princípio irão atuar na educação básica, comecei a questionar como esses professores em formação lidariam com estudantes com deficiência, considerando que alguns dos próprios professores que os preparavam não demonstravam essa preocupação em suas disciplinas durante a graduação.

Diante dessa lacuna sobre inclusão na Formação Inicial, surgiram as perguntas que nortearam a presente investigação: como esses professores se preparam para trabalhar com turmas que possuam estudantes com deficiência? Seria por meio da Formação Continuada, com a orientação de professores mais experientes, ou a partir de suas próprias vivências com esses estudantes? Para explorar essas questões, nos baseamos, especialmente, na obra do filósofo e sociólogo canadense Maurice Tardif, "Saberes docentes e formação profissional", em que o autor busca desvendar a natureza dos saberes docentes, como eles são construídos e como se refletem nas práticas educativas e no trabalho docente.

Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de participar e organizar eventos esportivos e culturais, momentos nos quais conheci professores/as da rede pública municipal de Seropédica. Nessas interações, percebia frequentemente a surpresa desses/as docentes ao saberem que uma Pessoa com Deficiência física, cadeirante estava cursando Educação Física. Aproveitava esses encontros para questionar a ausência de estudantes com deficiência nos eventos, e, na maioria das vezes, eu era informado sobre as dificuldades enfrentadas para promover a inclusão nas escolas municipais.

Ao decidir continuar minha formação acadêmica por meio do Mestrado e ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ, percebi que me debruçar sobre o tema inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física nas escolas da rede municipal de Seropédica era um caminho natural. Compreender as razões que impedem a plena e efetiva inclusão nas escolas de Seropédica é fundamental, o que justifica a escolha dessa localidade para minha pesquisa. Além disso, acredito que a universidade deve desempenhar um papel de protagonista no desenvolvimento econômico, científico e social, gerando benefícios para a população do entorno. Uma das formas de concretizar esse impacto é por meio da pesquisa, criando oportunidades para transformar diretamente a vida dos moradores. Assim, este tema se torna essencial para minha investigação, alinhando meus interesses pessoais e acadêmicos em uma abordagem inclusiva e transformadora.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Identificar os saberes da experiência que emergem da prática de professores/as de Educação Física no município de Seropédica/RJ, que atuam em turmas do segundo segmento do ensino fundamental com estudantes com deficiência física.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever o quantitativo de estudantes com deficiência física matriculados na rede de ensino, bem como identificar as escolas em que esses estudantes estão matriculados além do quantitativo de professores/as de Educação Física que trabalham nesses locais.

- Elencar desafios ainda encontrados por docentes de EF nesses espaços;

- Identificar estratégias utilizadas pelos docentes em seu cotidiano

- Compreender como os saberes experienciais influenciam nas práticas pedagógicas desses/as docentes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo iremos apresentar a fundamentação teórica que norteia o presente estudo, trazendo as principais conceituações e correlacionando as variáveis Pessoa com Deficiência, legislações para inclusão na educação, inclusão na Educação Física escolar, saberes docentes e a experiência e o saber da experiência

3.1 A inclusão e a Pessoa com Deficiência: aspectos legais e históricos

Inicialmente, faz-se necessário compreender o conceito de inclusão. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, o termo inclusão é definido como o ato ou efeito de incluir(-se); a introdução de algo em outro elemento, ou de um indivíduo em um grupo, caracterizando-se, assim, como uma forma de inserção. No contexto educacional, o dicionário a define como uma política que visa incluir pessoas com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, possibilitando sua participação em atividades não apenas educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais. Para que a inclusão se efetive em todas as esferas da sociedade, é necessário compreendê-la como um processo contínuo de transformação dos sistemas sociais, culturais, políticos e educacionais, de modo a garantir a participação plena de todas as pessoas.

Ao abordar a inclusão no contexto escolar, é fundamental buscar a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação, assegurando o direito de todos/as a uma educação de qualidade em ambientes comuns e acessíveis. Nesse sentido, Mantoan (2003), ao longo de sua obra, argumenta que, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário muito mais do que simplesmente inserir estudantes com deficiência na escola regular. É preciso que haja uma transformação no sistema educacional, de modo que ele acolha todos/as os/as estudantes, reconhecendo e valorizando as diferenças como parte da diversidade humana.

Nessa perspectiva, é fundamental que as escolas e as salas de aula se constituam como espaços acolhedores, nos quais todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, possam aprender juntos e receber o apoio e o incentivo necessários para desenvolver plenamente seus potenciais.

No que se refere ao conceito do termo inclusão, pesquisas indicam que docentes ainda não possuem uma compreensão plena sobre o termo. Telles e Krug (2014) identificaram, em seu estudo, três formas distintas de definição apresentadas pelos professores: a ideia de “fazer parte de algo”; a simples inserção de estudantes com

deficiência em turmas de estudantes sem deficiência; e a compreensão de inclusão como a participação ativa desses estudantes nas atividades propostas em aula.

Nessa direção, Fonseca (2021) considera a inclusão como um conceito amplo, dialético, processual e infindável, cuja finalidade é enfrentar e minimizar diferentes formas de exclusão sustentadas por marcadores sociais da diferença, tais como gênero, sexualidade, deficiência e raça, entre outros. Assim, compreender a inclusão sob essa perspectiva significa reconhecê-la como resultado de um extenso percurso histórico, marcado por lutas, conquistas e transformações sociais.

É importante destacar como as Pessoas com Deficiência foram tratadas ao longo da história, com diferentes abordagens e diversas terminologias que refletiam os valores e a sociedade de cada época. Ao longo da história, por séculos, esse grupo de pessoas foi rotulado como "inválido", uma vez que a sociedade os via como indivíduos sem valor, um fardo para a família e sem utilidade profissional. No entanto, a partir do início do século XX até a década de 1960, passaram a ser classificados como "incapacitados", sendo considerados pessoas que, devido à deficiência, eram incapazes de realizar certas atividades. Entre as décadas de 1960 e 1980, três termos foram amplamente utilizados para se referir às Pessoas com Deficiência: "defeituosos", geralmente associado a deficiências físicas; "deficientes", utilizado de uma forma mais ampla; e "excepcionais", aplicado principalmente a pessoas com deficiência mental³. Entre 1981 e 1987, o termo "pessoa deficiente" foi adotado, resultado da pressão de movimentos sociais ligados à causa. De 1988 a 1993, surgiu a expressão "pessoa portadora de deficiência", destacando que a deficiência era apenas uma característica daquela pessoa. A partir da década de 1990, até os dias atuais, termos como "pessoas com necessidades especiais", "pessoas portadoras de necessidades especiais" e a forma reduzida "pessoas especiais" passaram a ser utilizados, com "necessidades especiais" inicialmente sendo apenas uma nova designação. Depois "necessidades especiais" passou a ser um valor agregado tanto à Pessoa com Deficiência quanto a outras pessoas. O adjetivo "especiais" permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às Pessoas com Deficiência (Sassaki, 2003).

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, o termo "Pessoa com Deficiência" foi adotado globalmente, escolhido pelos participantes da Conferência

³ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), o termo "deficiência mental" deixou de ser utilizado, sendo substituído pelo termo "deficiência intelectual".

Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha. Esse termo destaca que a deficiência é apenas uma das muitas características que uma pessoa pode ter (UNESCO, 1994).

Ao analisarmos momentos históricos, percebemos que as Pessoas com Deficiência sempre estiveram presentes nas sociedades, enfrentando diferentes formas de discriminação. Essas discriminações foram desde a exclusão social até a segregação por meio da institucionalização, passando por processos de integração e culminando na busca atual por inclusão. Contudo, essa inclusão nem sempre é plena ou efetiva (Rosseto *et al.*, 2006). De maneira semelhante, ao examinarmos a evolução da educação brasileira, observamos que o debate sobre educação especial e inclusiva tem ganhado destaque, impulsionado pela implementação de legislações e políticas públicas voltadas aos estudantes com deficiência, evidenciando a relevância de revisitar as normativas brasileiras e internacionais sobre o tema.

Ao longo da história, essas pessoas foram frequentemente rejeitadas e, em muitos casos, eliminadas. Embora não haja registros escritos sobre os primórdios da humanidade, estudos arqueológicos oferecem pistas sobre como era a vida nesse período, quando os seres humanos ainda dependiam exclusivamente da caça e coleta. O extermínio ou abandono de Pessoas com Deficiência a própria sorte provavelmente era uma prática recorrente na época, uma vez que poderiam representar um risco para a sobrevivência do grupo (Rossetto *et al.*, 2006; Moisés; Stockmann, 2020).

A relação entre a sociedade e as Pessoas com Deficiência na Antiguidade permaneceu inalterada. Tanto em Roma quanto na Grécia Antiga, a estrutura social era dividida em dois grupos principais: a nobreza, que detinha o poder social, político e econômico, e o povo comum, considerado sub-humano, economicamente dependente e tratado como propriedade dos nobres. O valor de um indivíduo era medido por suas características pessoais ou pela "utilidade" que ele poderia oferecer à sociedade. Nesse contexto, pessoas vistas como "diferentes" eram muitas vezes abandonadas à própria sorte, sendo praticamente condenadas à morte. Em Esparta, uma sociedade baseada em valores militares que cultuava o corpo e priorizava a formação de homens guerreiros com vigor físico para enfrentar as batalhas, os indivíduos considerados "defeituosos" eram eliminados (Rodrigues; Lima, 2017; Silva et al., 2020; Pertile; Mori, 2021).

No período conhecido como Idade Média essa realidade não se modificou, e a rejeição e eliminação de crianças com deficiência era uma prática comum. O nascimento de uma pessoa com algum tipo de deficiência era frequentemente visto como um castigo

divino, e as crenças supersticiosas levavam a associar as Pessoas com Deficiência a bruxos, demônios ou feiticeiros. Como resultado, essas pessoas continuaram a ser marginalizadas e descartadas. Durante a Inquisição, chegaram a ser perseguidas, torturadas e queimadas nas fogueiras (Monteiro et al., 2016).

Com o surgimento do cristianismo, essas atitudes começaram a mudar, à medida que as sociedades passaram a adotar sentimentos de piedade, fraternidade e caridade. No entanto, como explica Corrent (2016) a transformação não foi imediata. Embora houvesse um despertar para a vida social das Pessoas com Deficiência, ainda prevalecia a necessidade de ocultá-las, já que sua presença era considerada prejudicial para a sociedade. Nesse período, começou a se consolidar a segregação: aqueles que não se enquadravam no padrão considerado normal eram cuidados pela Igreja e internados em conventos, orfanatos e manicômios. Nesses lugares, permaneciam isolados do mundo exterior e, muitas vezes, acabavam esquecidos (Corrent, 2016; Pertile e Mori, 2021).

Pertile e Mori (2021) apontam que, com o avanço da medicina e da ciência a partir do século XVIII, surgiu o modelo médico como uma forma de compreender as deficiências, que muitas vezes eram confundidas com doenças. Esse modelo perpetuou a segregação, levando à criação de asilos e hospitais psiquiátricos, onde essas pessoas eram internadas sem contato com suas famílias e sem vida social. Embora o modelo médico tradicional tenha trazido avanços, como cirurgias e intervenções que de fato beneficiaram as Pessoas com Deficiência, seu foco principal era a cura, desconsiderando os aspectos sociais e emocionais dessa população (Agustin, 2012).

Como marco histórico das políticas voltadas para a educação de crianças com deficiências no Brasil temos que retornar ao período do Império, influenciado pelas correntes pedagógicas europeias da época. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos sob a direção de Benjamin Constant, e que atualmente leva o nome de seu primeiro diretor, e, em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos sob a direção do mestre francês Edouard Huet, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro (Gonçalves, 2010; Ziliotto; Gisi, 2018).

Em 1929, a psicóloga russa Helena Wladimirna Antipoff chegou ao Brasil, onde se estabeleceu e exerceu grande influência sobre o cenário da educação especial no país. Formada em psicologia pela Universidade de Sorbonne, na França, Antipoff fundou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, tornando-se uma pioneira nos estudos da Educação Especial no Brasil. Já existia, desde 1926, uma escola com o nome Pestalozzi em Canoas, Rio Grande do Sul.

Em 1932, Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que começaria a se expandir nacionalmente a partir de 1945 e fundou em 1948 a Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro (Gonçalves, 2010; Souza 2020).

No cenário político mundial, com o fim da Segunda Guerra Mundial que resultou na morte de milhões de pessoas, as nações de todo mundo se reuniram e fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha por objetivo preservar as gerações futuras do flagelo da guerra e reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres (ONU, 1945). E com esse objetivo a Assembleia Geral da Nações Unidas proclamou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos que defende a igualdade de direitos para todos os cidadãos, incluindo o direito à educação para pessoas excepcionais⁴. Esse documento exerceu grande influência sobre as políticas públicas e legislações em diversos países, incluindo o Brasil. A declaração afirma em seu Artigo 1º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

Em 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), que estabeleceu convênios com a prefeitura de São Paulo. Já em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com a participação ativa de Helena Antipoff. Essas instituições, ao se tornarem parceiras do governo e receberem apoio financeiro, assumiram a responsabilidade pela educação das Pessoas com Deficiência, aliviando o poder público dessa função. Esse período foi caracterizado pela política de institucionalização e segregação (Ziliotto; Gisi, 2018; Souza, 2020).

Com a criação da Organização das Nações Unidas e a Declaração Universal do Direitos Humanos, surgem os movimentos sociais na década de 1960, que lutavam por direitos humanos e pelo respeito à diversidade, emergiu então o movimento pela inclusão efetiva das Pessoas com Deficiência na sociedade. Nesse contexto nasceu o modelo social que permitiu a esse grupo assumir o controle de suas vidas, tomar decisões e participar ativamente da sociedade, embora ainda em um nível de integração.

Aqui no Brasil com o crescente debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos sociais voltados à educação, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961. Essa lei, criada para organizar o sistema de ensino, abordou a educação de pessoas

⁴ “Pessoas Excepcionais” era o termo utilizado à época, nomenclatura que foi modificada em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, quando se instituiu oficialmente a adoção do termo “Pessoa com Deficiência”.

excepcionais e é considerada o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, embora com um enfoque integracionista⁵ (Gonçalves, 2010; Souza, 2020).

A LDBEN foi revisada pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu a clientela de educação especial como os estudantes que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados, mantendo o caráter integracionista. Nesse período, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que assumiu a responsabilidade pela educação especial no Brasil. A política de integração foi reforçada com a criação de escolas e classes especiais (Gonçalves, 2010; Ziliotto; Gisi, 2018).

Com o avanço dos movimentos sociais na luta por mais igualdade na sociedade, a Organização das Nações Unidas (ONU), declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, reconhecendo, pela primeira vez, o valor de "pessoa" àqueles que possuíam alguma deficiência. Foi nessa mesma década de 1980 que, com o crescente movimento pela redemocratização no Brasil, os movimentos sociais que defendiam a igualdade de direitos e oportunidades para todos se fortaleceram. Esse cenário estimulou novas iniciativas na área da educação especial, mais especificamente na segunda metade da década. Em 1985, o CENESP foi promovido à categoria de Secretaria de Educação Especial, e um comitê nacional foi criado para elaborar políticas de ação conjunta, com o objetivo de aprimorar a educação especial e promover a integração na sociedade de Pessoas com Deficiência, problemas de comportamento e altas habilidades (Gonçalves, 2010).

A Constituição Federal, promulgada em 1988 conhecida como a "Constituição Cidadã", teve como um de seus principais objetivos a democratização da educação no Brasil. Ela estabelece que a educação é um direito de todos, além de ser um dever do Estado e da família. Nos artigos 206 e 208, a Constituição assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como garante o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Deficiência, preferencialmente integradas na rede regular de ensino (Gonçalves, 2010; Ziliotto; Gisi, 2018; Garcia, Favaro, 2020).

⁵ Antes da consolidação do modelo educacional inclusivo vigente, predominava o modelo integracionista, no qual estudantes com e sem deficiência podiam frequentar a escola regular de forma parcial ou integral. Contudo, nesse modelo, a responsabilidade de adaptação recaía sobretudo sobre o próprio estudante com deficiência, que deveria ajustar-se às estruturas e práticas já estabelecidas no sistema escolar.

Nesse contexto, foi promulgada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que tinha como objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das Pessoas com Deficiência, e promover sua integração social. No âmbito educacional, a lei previa a inclusão da educação especial no sistema educacional, abrangendo tanto escolas especiais públicas quanto privadas, e estabelecia a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial nas instituições públicas de ensino (Brasil, 1989).

Pertile e Mori (2021) destacam que, embora a discussão sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência no campo educacional já ocorresse há algum tempo, foi apenas a partir da década de 1990 que o Brasil começou a buscar um modelo educacional verdadeiramente inclusivo.

Sendo signatário de documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien⁶, produzida na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca⁷, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na Espanha (UNESCO, 1994), surgiram diversas legislações e políticas voltadas a garantir direitos individuais e promover a inclusão efetiva de estudantes com deficiência no sistema educacional do país (Garcia, Favaro, 2020).

Nesse sentido, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 8.069/90, que garantiu, entre outras coisas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com deficiência. Em 1994, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial que foi vista como um retrocesso em certos aspectos, pois permitia que apenas os estudantes considerados "capazes" frequentassem escolas regulares, perpetuando assim a segregação de muitos estudantes. Com o Brasil sendo signatário de diversas declarações internacionais, o movimento inclusivo no sistema educacional ganhou impulso, resultando na formulação de legislações voltadas à inclusão. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a terceira LDBEN por meio da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que integra a educação especial ao contexto da educação

⁶ A Declaração de Jomtien, também conhecida como Educação Mundial para Todos, foi proclamada em 1990 na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O documento é considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação, juntamente com a Convenção de Direitos da Criança (1988) e a Declaração de Salamanca (1994).um dos principais documentos mundiais sobre educação, juntamente com a Convenção de Direitos da Criança (1988) e a Declaração de Salamanca (1994).

⁷ Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, durante a qual foi assinada a Declaração de Salamanca. Este documento foi um marco importante ao abordar a educação de Pessoas com Deficiência, recomendando que os governos adotassem o princípio da educação inclusiva por meio de leis ou políticas públicas.

escolar. Esta lei tornou-se um dos pilares do movimento inclusivo, alinhada ao movimento internacional de defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência, exigindo a reestruturação das instituições de ensino (Ziliotto; Gisi, 2018).

A partir dos anos 2000, a legislação em prol de uma educação inclusiva avançou de forma significativa. Em 19 de dezembro de 2000 foi sancionada a Lei 10.098 que estabeleceu critérios e normas para a acessibilidade de Pessoas com Deficiência ou mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Em janeiro de 2001, foi sancionada a Lei 10.172, que estabeleceu a educação especial como uma modalidade da educação escolar, a ser oferecida em todos os níveis de ensino, com vagas garantidas para diferentes tipos e graus de deficiência. Em 2008, o Governo Federal implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que definiu como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Em 2011, o Governo Federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, reafirmando o compromisso do Brasil com as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo país com status de emenda constitucional.

Seguindo essa direção, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com a diretriz de reduzir desigualdades e valorizar a diversidade, entre outros objetivos. O PNE também estabeleceu vinte metas e estratégias para a política educacional até 2024, incluindo a Meta nº 4, que visava "universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado". Infelizmente apenas quatro metas do PNE foram atingidas ou parcialmente cumpridas.

Uma legislação importante aprovada em favor das Pessoas com Deficiência foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, sancionada em 2015. Essa lei oferece diretrizes para a implementação de ações que garantam condições diferenciadas, qualidade de vida e, entre outros direitos, o acesso à educação. A LBI define como Pessoa com Deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, ao

interagir com uma ou mais barreiras, pode comprometer sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

No que se refere a educação da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão diz no seu artigo 27º que:

constitui direito da Pessoa com Deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em 2023 foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite através do Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, que revogou o plano anterior de 2011. O novo plano tem como objetivo promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações. No que se refere a educação esse novo plano objetiva a formação de 63 mil professores e 106 mil gestores em educação especial na perspectiva inclusiva pela Rede Nacional de Formação (RENAFOR) para atuarem na rede básica de ensino público e a implantação do programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola com 425 mil matrículas de pessoas beneficiárias na rede regular de ensino, para ampliação do acesso e permanência de crianças e adolescentes com até 18 anos.

Avançando no campo da legislação voltada à educação inclusiva, o Governo Federal publicou o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o compromisso do país com a promoção de uma educação para todos, compromisso já estabelecido em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Entre os avanços trazidos pelo novo decreto, destaca-se a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sem a exigência de laudo médico, medida que elimina uma barreira histórica e amplia o acesso de diversos estudantes a uma educação verdadeiramente inclusiva.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, define e classifica as deficiências em cinco categorias: deficiência física, visual, auditiva, intelectual e múltipla. Para a realização deste estudo, focaremos na deficiência física, definida no artigo 4º da seguinte forma:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física,

apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

3.2 A inclusão na Educação Física escolar

Da mesma forma como cada vez mais se discute a inclusão das Pessoas com Deficiência na sociedade, essa discussão também ocorre no âmbito educacional. Os direitos humanos são uma base para a efetivação de uma educação inclusiva, onde diferença e igualdade são valores indissociáveis e os professores têm papel fundamental para enfrentar o desafio da inclusão. É necessário que os educadores conheçam as propostas da educação inclusiva, as deficiências e suas especificidades e respeitem as diferenças. Independentemente do nível educacional em que os professores atuem, é de grande importância que eles ampliem os conhecimentos pertinentes a educação inclusiva, e revejam suas atitudes, conceitos e comportamento frente à Pessoa com Deficiência (Gutierrez Filho *et al.*, 2011).

Historicamente, a Educação Física escolar no Brasil sempre teve um caráter excludente. Introduzida nas escolas brasileiras em meados do século XVIII, seguindo diferentes concepções históricas que podem ser agrupadas em cinco principais tendências: Higienista, Militarista, Pedagogista, Competitivista e Popular. A tendência higienista, predominante até 1930, foi influenciada pela medicina e pela eugenia, enfatizando hábitos de higiene e saúde, com foco no desenvolvimento físico e moral por meio de exercícios. Nesse contexto, a Educação Física buscava legitimação científica, alicerçada em conhecimentos médicos.

A tendência militarista, vigente entre 1930 e 1945, tinha como objetivo impor padrões estereotipados de comportamento à sociedade, preocupando-se tanto com a saúde individual quanto coletiva. Seu foco principal era formar uma juventude capaz de enfrentar combates, lutas e guerras. Para isso, a educação física deveria ser rigorosa, promovendo o fortalecimento da Nação e preparando os cidadãos para servirem e defenderem a pátria (Da Costa Neto; Mota, 2009; Ferreira; Sampaio, 2013).

A partir de 1945 até 1964 prevaleceu a tendência pedagogista que coincidiu com o crescimento da escola pública no Brasil e foi impulsionada pela ideologia

desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek. Nesse período, a Educação Física passou, pela primeira vez, a se integrar às questões pedagógicas dentro das escolas. A Tendência esportivista (1964-1985) surge com o golpe de estado e a tomada de poder pelos militares em 1964, eles resolvem incentivar a prática esportiva, com objetivos claros: descobrir novos talentos e transformar o Brasil em potência olímpica, assim a Educação Física passa a ser dominada pelos esportes. Com as manifestações em favor das liberdades políticas, culminando com a redemocratização emergiram movimentos críticos ao modelo capitalista vigente. No campo educacional, consolidaram-se propostas metodológicas crítico-superadoras, e a Educação Física acompanhou esse movimento: os chamados profissionais renovadores defendiam a inserção da crítica social nas aulas, e, de fato, essa perspectiva passou a ganhar espaço no contexto escolar (Da Costa Neto; Mota, 2009; Ferreira; Sampaio, 2013).

Atualmente a Educação Física escolar vive as consequências de um histórico marcado por práticas excludentes. Como vimos, a disciplina foi estruturada para atender a interesses específicos, alinhados aos contextos sociais e políticos de cada época, muitas vezes deixando de lado estudantes com deficiências, com problemas de saúde ou que não se enquadravam nos padrões dominantes da época. Nesta direção, Fonseca (2021) nos traz que ainda hoje a Educação Física escolar sofre reflexos de uma disciplina voltada para o rendimento, a competição e a prática pela prática, e com influência do modelo médico com objetivos higienistas para a prevenção de doenças e interesse militar.

Sendo assim, faz-se importante refletir sobre como os processos de inclusão e exclusão se manifestam nas aulas de Educação Física, considerando que estudos indicam que professores apresentam dificuldades de atender às demandas de inclusão educacional em turmas que reúnem estudantes com e sem deficiência (Fiorini; Mazini, 2014). Alguns fatores são apontados como possíveis causas dessa dificuldade, entre eles a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre o tema ao longo de toda a formação inicial, e não apenas em uma disciplina específica (Brito; Lima, 2012).

Segundo estudo de Gutierrez Filho *et al.* (2011), a atitude do professor de Educação Física frente a uma turma que tenha estudantes com deficiência é influenciada por algumas variáveis. Entre elas podemos citar, a falta de abordagem sobre o tema inclusão na formação inicial, necessidade de uma formação continuada no tema, o tempo de atuação na docência, o grau e tipo da deficiência e a falta de materiais didáticos e pedagógicos voltados para esse público. Os autores indicam ainda que, docentes do sexo feminino que atuam em turmas que possuam estudantes com deficiência nas aulas

regulares apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão do que os docentes do sexo masculino, e que aqueles docentes que não possuem experiência com Pessoas com Deficiência apresentam atitudes negativas quanto a inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Nessa mesma direção, Monteiro (2011) indica que docentes que atuam em turmas que tenham estudantes com deficiência podem experimentar sentimento de insegurança ao planejar e ministrar suas aulas. Esses sentimentos decorrem, em grande medida, de uma formação inicial que ainda sofre de uma carência de discussões mais aprofundadas sobre a temática da inclusão, bem como a falta de uma formação continuada voltada para a inclusão, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Essa lacuna formativa acaba por deixar esses profissionais sem um suporte teórico e prático consistente para atuar com qualidade junto a essa população.

A insegurança identificada no estudo de Monteiro (2021) pode estar relacionada a uma formação inicial que não é estruturada **na** e **para** a perspectiva inclusiva, conforme argumenta Fonseca (2021). Em sua pesquisa, a autora defende uma formação que reconheça e valorize as diferenças presentes na diversidade da sociedade e, conseqüentemente, nos cursos de Educação Física. Assim, propõe-se uma formação pautada **na** perspectiva inclusiva, que considere as histórias, singularidades, limites e demandas tanto dos/as futuros/as professores/as quanto dos/as docentes formadores/as. Além disso, é imprescindível que essa formação seja também **para** a perspectiva inclusiva, de modo a preparar os/as futuros/as docentes para os desafios que enfrentarão no cotidiano escolar e em suas práticas pedagógicas (Fonseca, 2021).

Somado a isso, outras barreiras podem influenciar negativamente nas atitudes dos professores quando o assunto é a inclusão de estudantes com deficiência. Como já evidenciado em estudos, a falta de materiais pedagógicos bem como a falta de capacitação para usá-los, quando eventualmente existem nas escolas, a falta de recursos humanos também são fatores importantes para que a inclusão possa não ocorrer de maneira efetiva. Além disso, auxiliares e tutores são profissionais de suporte importantes para o processo de inclusão, e ainda as barreiras arquitetônicas, como a falta de instalações adequadas para que todos possam participar das aulas de Educação Física. Todas essas barreiras podem influenciar de forma negativa nas atitudes dos/as professores/as quando o assunto é a inclusão na escola. (Gutierrez Filho *et al.*, 2012).

Nesse contexto, percebemos que há diversas dificuldades para a implementação de uma Educação Física escolar inclusiva. Vários fatores impactam a prática docente e,

consequentemente, a condução das aulas, como a formação inicial insuficiente, a falta de busca por formação continuada na área de inclusão, barreiras arquitetônicas e a carência de materiais didático-pedagógicos. Esses elementos influenciam diretamente a atitude do professor em relação à realização de uma aula inclusiva, afetando também a percepção dos estudantes, que podem se sentir acolhidos ou excluídos (Aguilar; Duarte, 2005). Neto *et al.* (2020) destacam que a formação inicial nos cursos de Educação Física, sob a ótica da educação inclusiva, ainda é inadequada. Embora existam formações continuadas específicas, é fundamental que os profissionais concluam a graduação com um conhecimento mínimo necessário para lidar com situações envolvendo Pessoas com Deficiência. Da mesma forma, Da Silva *et al.* (2022), em seu estudo com professores que atuam com estudantes com deficiência, concluíram que os conteúdos sobre inclusão devem ser abordados de maneira mais ampla e interdisciplinar desde a formação inicial.

3.3 Saberes Docentes

Ao longo dos anos os professores desenvolvem novos valores, comportamentos e atitudes em relação à sua profissão, o que pode impactar positiva ou negativamente a transformação da realidade social. Entende-se, portanto, que a ampliação e o aprofundamento do saber são construídos tanto pela formação quanto pela experiência de trabalho. Acredita-se também que nosso conhecimento se forma não apenas durante a formação acadêmica, mas ao longo de toda a nossa trajetória, incluindo o período em que fomos estudantes na escola (Conceição *et al.*, 2013).

Este subitem tem como objetivo apresentar alguns dos principais autores, conceitos e definições relacionados ao campo de estudos dos saberes docentes.

Foi a partir da década de 1990 que foram intensificados os estudos sobre os saberes docentes no Brasil, tendo como referência internacional o filósofo e sociólogo canadense Maurice Tardif, e no cenário nacional os pesquisadores Paulo Freire, Demerval Saviani e Selma Garrido Pimenta, entre outros (Nozi; Vitaliano, 2022). Mesmo não havendo consenso nos estudos sobre quais são esses saberes necessários a profissão docente, esses autores compartilham a visão de que os professores precisam dominar uma variedade de saberes, o que deve incidir nos aspectos relacionados à formação desses profissionais.

No livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, Paulo Freire expõe quais, em sua visão, são os saberes essenciais para todo professor, independentemente de suas convicções políticas ou ideológicas. Freire (1996) também

ênfatiza que o professor está em constante processo de formação, pois ao ensinar, ele simultaneamente se transforma, aprendendo enquanto forma outros.

Segundo Freire (1996), alguns dos saberes essenciais aos professores incluem: rigor metodológico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, esttica e tica, corporeificao das palavras pelo exemplo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, consciência do inacabamento, respeito a autonomia do educando, bom senso, alegria e esperança, curiosidade, acreditar na possibilidade de mudança, saber escutar, compreender que a educação é um ato ideológico, a prática do diálogo, querer bem aos educandos. Esses saberes revelam que, para Freire, o professor não se dissocia do cidadão, carregando consigo suas convicções políticas e ideológicas. O que o professor acredita e pratica como cidadão deve, portanto, se refletir tmbm em sua atuação na sala de aula (Nozi; Vitaliano, 2022).

As autoras tmbm ressaltam que, no contexto da inclusão educacional, Freire (1996) enfatiza que o professor deve ser capaz de se colocar no lugar do outro, desenvolver a habilidade de escutar para aprender a dialogar e compreender a realidade em que o outro está inserido. Assim, o educador adquire a confiança necessária para lidar de forma mais eficaz com essa realidade.

Dermeval Saviani (1996) aborda os saberes docentes com base em dois conceitos fundamentais: "sofia" e "episteme". A "sofia" refere-se ao conhecimento derivado da experiência de vida e das práticas cotidianas, enquanto a "episteme" corresponde ao conhecimento científico e sistematizado. A partir dessa concepção, Saviani classifica os saberes docentes em cinco categorias principais. Os saberes atitudinais dizem respeito às posturas, atitudes e comportamentos do professor, como tica e compromisso com o ensino. Os saberes crítico-contextuais envolvem a compreensão crítica dos contextos social, cultural e político em que ocorre o processo educacional. Os saberes específicos referem-se ao domínio do contudo da disciplina que o professor ensina. Os saberes pedagógicos tratam do entendimento e aplicação de teorias e práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Já os saberes didático-curriculares estão relacionados à organização e gestão dos contudos curriculares, bem como às estratégias didáticas para facilitar o aprendizado, representando o saber-fazer do professor. O autor não categoriza os saberes da experiência de forma individual, pois acredita que eles permeiam todos os outros saberes (Ribeiro, 2016; Nozi; Vitaliano, 2022).

Selma Garrido Pimenta (1997) classifica os saberes docentes em três categorias. Os saberes da experiência têm origem na trajetória do professor enquanto estudante, moldados pelos exemplos de seus próprios professores e por sua vivência como docente. Esses saberes são construídos através das interações cotidianas com outros professores e da reflexão sobre sua prática em sala de aula. O conhecimento está diretamente ligado ao que a escola deve ensinar, ao que significa aprender para os estudantes e à forma como as diversas áreas do saber se conectam. Já os saberes pedagógicos decorrem da prática docente, onde surgem problematizações, desafios, busca de soluções, além de experiências didáticas e metodológicas.

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa se apoia nas concepções do teórico Maurice Tardif, que refuta a ideia de um conhecimento isolado das outras dimensões do ensino. Para o autor, o saber está intimamente ligado à pessoa, sua identidade, experiência de vida, trajetória profissional e suas interações com a comunidade escolar e seus membros (Tardif, 2014). Nessa perspectiva, ele propõe o conceito de "saber social", que engloba vários elementos essenciais do trabalho docente, indo além de um processo formativo restrito apenas a conhecimentos científicos.

Maurice Tardif (2014) aborda o saber docente de uma perspectiva holística, em vez de compartimentalizada, considerando-o como a integração de diversos saberes. Mas quais são esses saberes que fundamentam a prática do professor? Como são adquiridos? Eles vêm da experiência pessoal, da formação acadêmica, do contato com professores mais experientes ou de outras fontes? O saber docente se constitui a partir da união de todos esses elementos, afirma o autor.

O saber docente não é algo abstrato, mas sim intrinsecamente ligado às pessoas e à identidade dos professores, suas experiências de vida, sua história profissional, e sua relação com os estudantes e a comunidade escolar. Esse saber está em constante transformação. Os conhecimentos de um professor são uma realidade social materializada por meio de formação acadêmica, programas de práticas coletivas, disciplinas escolares, e uma pedagogia institucionalizada. Ao mesmo tempo, esses conhecimentos são profundamente pessoais e únicos a cada professor.

Tardif (2014) apresenta o saber do professor como um fenômeno que se encontra na interseção entre o individual e o social, ressaltando sua natureza integrada. Para explicar essa dinâmica, o autor propõe fios condutores que destacam o caráter plural e dinâmico do saber docente, enfatizando que esse conhecimento está intrinsecamente

relacionado à prática profissional do professor e é constituído por uma diversidade de saberes adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Primeiramente, Tardif (2014) destaca a estreita relação entre o saber e o trabalho. O conhecimento docente deve ser compreendido como uma ferramenta indispensável ao trabalho pedagógico, fornecendo fundamentos que ajudam o professor a lidar com e superar os desafios do cotidiano escolar. Nesse contexto, o saber do professor não é fixo, mas sim dinâmico e ajustável às demandas práticas da sala de aula. O autor conclui que “Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (Tardif, 2014, p. 17).

Além disso, o autor destaca a diversidade ou pluralismo do saber. Para Tardif (2014) o saber do professor é plural e heterogêneo, pois engloba uma diversidade de saberes e habilidades, oriundos de diversas fontes, como a formação inicial, a formação continuada e as vivências no ambiente escolar. Segundo o autor, “o saber dos professores é plural, porque envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18), o que reflete a amplitude e a complexidade das competências que o docente desenvolve ao longo de sua carreira.

Outro ponto relevante é a temporalidade do saber que evidencia como o saber dos professores, além de plural, é também temporal, sendo adquirido ao longo de uma história de vida que inclui tanto as experiências familiares, escolares e profissionais. Esse saber é influenciado pela trajetória profissional docente, que abrange a socialização no ambiente de trabalho, a consolidação das primeiras experiências, as fases de transformação, continuidade e ruptura que marcam sua carreira, bem como as inúmeras mudanças (de classe, escola, nível de ensino, bairro etc.) que ocorrem ao longo de sua jornada docente. De acordo com Tardif (2014, p. 70):

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, também desempenha papel fundamental. De acordo com Tardif (2014) os professores não tratam todos os saberes de maneira igualitária, mas tendem a hierarquizá-los conforme sua utilidade no

ensino. Nessa perspectiva, os conhecimentos oriundos da experiência cotidiana de trabalho parecem constituir a base da prática e da competência profissional, uma vez que, como afirma o autor, “a experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (Tardif, 2014, p. 21).

Outro aspecto essencial que o autor aponta são os saberes humanos a respeito de seres humanos. Tardif (2014) aponta que o professor se relaciona com seu objeto de trabalho, o ser humano, principalmente por meio da interação humana. Ele atua com base no que os alunos trazem, refletindo, atribuindo significado e planejando suas aulas em função dessas interações com os alunos. Essa interação reflete diretamente no saber do professor.

Tardif (2014) por fim aborda os saberes e a formação de professores, onde faz uma reflexão sobre como encontrar um novo equilíbrio entre os conhecimentos gerados pela universidade sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, buscando, assim, ressignificar a teoria por meio da prática. Ele mostra como compreender o trabalho dos professores e valorizar seus saberes cotidianos pode renovar a concepção não apenas sobre sua formação, mas também sobre suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

A partir desses fios condutores Tardif (2014) buscou identificar e definir os diferentes saberes que estão presentes na prática docente, entendendo que esse processo de busca e construção desses saberes vem de diversas fontes como a história de vida, a formação e o trabalho cotidiano desses professores. E finalmente o autor apresenta as definições dos quatro saberes que juntos compõem o saber docente dos professores.

Inicialmente, o autor trata dos saberes adquiridos na formação profissional, os quais correspondem ao conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de ensino, como universidades e escolas de formação de professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada. Esses saberes constituem a base para o desenvolvimento das competências docentes, uma vez que fornecem fundamentos teóricos e metodológicos para a prática educativa. O autor também destaca os saberes disciplinares, que são os conhecimentos oriundos da tradição cultural e da pesquisa acadêmica. Esses conhecimentos, provenientes de diversos campos do saber, são selecionados pelas universidades para compor as disciplinas estudadas pelos futuros professores. Segundo Tardif (2014, p. 38), “os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como

se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

Além desses, existem os saberes curriculares, que se originam das instituições escolares e são constituídos por objetivos, metodologias, conteúdos e discursos utilizados no contexto educacional. Esses elementos, definidos pelas escolas ou redes de ensino, precisam ser incorporados e aplicados pelos professores em sua prática pedagógica.

O autor finaliza trazendo os saberes experienciais que são construídos no cotidiano de trabalho dos docentes, nascidos das experiências vivenciadas, nas interações e relações estabelecidas com a comunidade escolar, das normas e regras que precisam ser seguidas, bem como do tipo de instituição à qual o professor está vinculado. São as experiências que podem ressignificar a sua formação eliminando práticas que lhe parecem inservíveis ou apartadas da realidade, e manter outras que se mostram úteis e aplicáveis. Conforme Tardif (2014, p. 49):

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

É possível perceber que os saberes docentes elencados pelos autores recebem nomes e são categorizados de forma distinta, porém esses saberes convergem e dialogam na forma em que cada um deles representa e como influenciam na prática docente, e ainda quando eles destacam a figura do professor como um indivíduo que além de adquiri-los também os produz e reproduz enquanto exerce a docência. Outro ponto em que os autores concordam é que a formação docente não se inicia e nem se encerra na formação inicial, trata-se de um processo dinâmico, que começa antes mesmo da formação formal e continua ao longo de toda a vida e carreira profissional. Os saberes descritos pelos autores se complementam e possibilitam compreender como ocorre o processo de construção desses saberes docentes e como eles influenciam na formação desses profissionais (Block, Rausch; 2014; Corrêa, Pasqualli, 2022;).

Reconhecemos que não há uma hierarquização entre os diferentes saberes docentes, pois eles se complementam e estão sempre interligados. No entanto, o saber da experiência se distingue dos demais pelo fato de não poder ser transmitido ou ensinado, nem na formação inicial e tampouco na continuada. Esse saber é construído ao longo do

exercício da prática docente, por meio das interações com os/as estudantes, com outros/as professores/as, com os/as funcionários/as e com toda a comunidade escolar. Cada uma dessas relações, que são singulares, contribui para que o/a professor/a amplie e desenvolva seus saberes experienciais. Assim, sem desmerecer os outros saberes docentes, este estudo pretende focar no saber da experiência.

3.4 A experiência e o saber da experiência

Para aprofundar a análise sobre os saberes da experiência dos docentes investigados neste estudo, torna-se essencial conceituar o que entendemos por experiência e o saber da experiência, com base nos autores escolhidos para fundamentar este diálogo.

Jorge Larrosa Bondía (2002), um dos autores que trazemos para o debate, em seu artigo intitulado **“Notas sobre a experiência e o saber de experiência”** nos oferece um rico material para pensarmos nos sentidos e significados do termo experiência, bem como na relação entre a experiência e o conhecimento no campo da educação.

O autor inicia apresentando dois pontos de vista predominantes quando se pensa em educação: a primeira é o par ciência/técnica que considera os educadores como técnicos que aplicam tecnologias pedagógicas criadas pelos cientistas, técnicos e especialistas; e a segunda relação é a teoria/prática, onde os professores aparecem como sujeitos críticos comprometidos com uma prática pensada sob uma perspectiva política. Sem aprofundar essa discussão, Larrosa Bondía (2002) propõe uma outra possibilidade de se pensar a educação, a partir do par experiência/sentido. O autor inicia definindo a palavra experiência da seguinte forma: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Ao fazer essa definição Larrosa Bondía (2002) considera que muitas coisas nos passam, nos acontecem, e nos tocam, mas sem provocar uma experiência. Essa escassez de experiência a que se refere acontece por quatro motivos que ele elenca como o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

Vivemos em uma época do excesso de informação, cada vez mais estamos em busca da informação e do saber, mas não um saber de sabedoria e sim um saber de informação, e essa busca incessante pela informação não nos permite viver experiências, já que são coisas distintas. Ele prossegue fazendo a diferenciação do saber de experiência

do saber sobre as coisas, pois podemos saber de muitas coisas, ter muitas informações e não ter vivido o saber de experiência. Dessa forma como temos muitas informações somos impulsionados a ter muitas opiniões sobre tudo, sempre estamos opinando sobre diversos assuntos baseados no excesso de informações que recebemos, e aqueles que ainda não tem uma opinião formada sobre algum assunto são criticados socialmente. Para o autor o excesso de opinião é outro fator que nos impede de ter experiências, já que essas opiniões não necessariamente são oriundas de um saber refletido, vivenciado, experienciado, mas provenientes de uma exigência, quase impulsiva, por ter que ter uma opinião formada sobre tudo o que, no limite, nos impulsiona a convicções irrefletidas e muitas vezes, prematuras.

A falta de tempo é outro fator que nos impossibilita de viver experiências, estamos sempre ocupados com muitas tarefas diárias, tudo que se passa é sempre muito rápido, muito depressa o que nos priva das experiências. O excesso de trabalho é mais um empecilho para que possamos viver as experiências. O autor ressalta que não devemos confundir experiência com trabalho, pois é possível que alguém tenha vários anos de trabalho sem nunca ter vivido uma experiência. Para que vivamos uma experiência, que algo nos aconteça genuinamente, precisamos de um gesto de interrupção, um gesto que segundo Larrosa Bondía (2002, p.24):

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Larrosa Bondía (2002) trata ainda do sujeito da experiência como sendo alguém que pode abrir um espaço interno, um lugar para os acontecimentos, esse sujeito não se define pela sua atividade, mas pela sua passividade, sua disponibilidade, sua abertura, que está disposto a viver a experiência. Importante destacar que, na contemporaneidade, vivemos um período oposto, em que o tempo de pensar, refletir, amadurecer está quase em desuso. Estamos permanentemente fazendo coisas, atuando quase de forma mecanizada, sem tempo para observarmos e, equilibradamente, agirmos após a maturação necessária à vivência da experiência, no sentido dado por Larrosa Bondía (2002).

Por fim o autor fala sobre o saber de experiência o qual se dá na relação do conhecimento com a vida humana que tem a ver com fazer sentido ou não sobre o que

nos passa, nos acontece. Por isso é um saber individual e subjetivo, o acontecimento pode ocorrer da mesma forma com diversas pessoas, mas irá tocar a cada uma delas de uma forma singular, o acontecimento pode se repetir, mas a experiência e o saber dessa experiência não se repetem.

Assim, essas elaborações de Larrosa Bondía nos parecem profícuas para entendermos de que forma a experiência dos professores em suas ações didáticas e pedagógicas com seus alunos têm sido suficientes para que construam saberes potentes e eficazes no trato educativo.

Demerval Saviani e Selma Garrido Pimenta são alguns dos pesquisadores brasileiros que se debruçaram no estudo sobre a importância dos saberes docentes para a atuação dos/as professores/as na educação, particularmente influenciados pelo filósofo e sociólogo canadense Maurice Tardif, além de Paulo Freire que já abordava o tema em suas obras. Apesar de não convergirem nas nomenclaturas, quantidades e quais são esses saberes, eles se aproximam quando concordam que a experiência que nasce no cotidiano escolar, e por meio de uma reflexão crítica se transforma em conhecimento capaz de qualificar a prática pedagógica.

Para Tardif, o saber da experiência é produzido no cotidiano da profissão, em meio às interações, desafios e rotinas que permitem ao professor reinterpretar e ressignificar conhecimentos advindos da formação inicial. Essa compreensão se aproxima do conceito de experiência em Larrosa, para quem esse termo não significa qualquer vivência, mas aquilo que realmente “nos acontece” e nos transforma, exigindo abertura, sensibilidade e reflexão, atravessando o sujeito, e mudando seu jeito de sentir, pensar e agir.

Dessa forma, como a questão problema desse estudo versa especialmente, sobre a lacuna na formação inicial desses/as docentes que atuam com estudantes com deficiência física, nos pareceu importante investigar como a experiência no “chão da escola” influencia a prática pedagógica e a transformação desses/as professores/as.

3.5 O Estado do Conhecimento

Segundo Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento consiste na identificação, registro e categorização da produção científica de uma área em determinado período, possibilitando reflexão e síntese sobre o que já foi produzido. Esse mapeamento abrange artigos publicados em periódicos, teses, dissertações e livros referentes a uma

temática específica, permitindo visualizar o desenvolvimento do objeto de estudo escolhido. Dessa forma, torna-se possível avaliar o grau de relevância e pertinência do tema de pesquisa, situando-o no campo de produção do conhecimento.

Dessa forma, com o objetivo de compreender o que a literatura científica aponta acerca do nosso objeto de pesquisa, realizamos um estado do conhecimento intitulado “Saberes Docentes na Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva: Analisando a Literatura” (Barbosa; Ribeiro; Cupolillo, 2025). O referido estudo foi publicado no periódico *Temas em Educação Física Escolar*, e seu texto completo é apresentado a seguir.

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANALISANDO A LITERATURA

Resumo: A inclusão de estudantes com deficiência na escola representa um grande desafio, inclusive nas aulas de Educação Física. Esse obstáculo está frequentemente relacionado a uma formação inicial inadequada, que não desenvolve de maneira satisfatória os saberes necessários para que os professores atuem de forma eficaz com esses estudantes. Este estudo teve como objetivo analisar produções científicas que abordam os saberes docentes mobilizados sob a perspectiva da inclusão nas aulas de Educação Física escolar. Foi realizada uma revisão integrativa, com buscas nos acervos online *Web of Science*, *SciELO*, *SCOPUS* e o Portal de Periódicos CAPES. Foram selecionados três artigos científicos, cujos dados permitiram a criação de duas categorias de análise. A primeira trata dos saberes adquiridos durante a formação docente, revelando que uma formação inicial insuficiente impacta diretamente a capacidade de inclusão dos professores. A segunda categoria refere-se aos desafios enfrentados pelos docentes para implementar aulas de Educação Física inclusivas.

Palavras-chave: Saberes docentes; Educação Física; Inclusão

1. Introdução

Ao revisarmos a história, percebemos que as pessoas com deficiência enfrentaram diversas formas de tratamento ao longo do tempo: foram eliminadas, segregadas em instituições e passaram por momentos de integração sem, no entanto, deixarem de ser marginalizadas. Atualmente, vivemos a era da inclusão, que busca garantir a participação plena dessas pessoas em todas as esferas da sociedade. No entanto,

ainda persistem diversas barreiras que precisam ser superadas para que essa inclusão seja vivenciada de uma forma efetiva e integral (Rosseto *et al.*, 2006; (Garcia; Favaro, 2020).

Nesse contexto, o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência permeia diversos setores da sociedade, abrangendo áreas como trabalho, lazer e educação, entre outras. Mais especificamente, no campo educacional, esse tema ganha destaque a partir da década de 1980, tendo como marco na legislação brasileira a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nos artigos 206 e 208, a Constituição assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além de garantir o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente integrado à rede regular de ensino (Brasil, 1988; Gonçalves, 2010; Ziliotto; Gisi, 2018; Garcia; Favaro, 2020).

Nessa direção, outras legislações foram elaboradas ao longo do tempo, muitas delas influenciadas por documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com o objetivo de promover a inclusão efetiva de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro (Garcia; Favaro, 2020). Destacam-se, nesse percurso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015.

Esse debate sobre a inclusão escolar também se manifesta de forma significativa na área da Educação Física, uma vez que esse componente curricular é obrigatório na educação básica. Há uma discussão constante sobre os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos professores para promover aulas verdadeiramente inclusivas, considerando as diversas limitações, bem como as potencialidades de todos os estudantes, respeitando suas especificidades (Fonseca, 2021).

Fonseca (2021) relata que apesar de ser senso comum que seja mais fácil promover a inclusão nesse componente curricular, não é o que ocorre em muitas realidades. Isso se dá em função de ainda vivermos reflexos de uma Educação Física excludente, focada no rendimento e na competição, com objetivos higiênicos, para prevenção de doenças, eugênicos para purificação da raça e com interesses militares. O estudo de Gutierrez Filho *et al.* (2011), aponta que diversos fatores podem influenciar nas atitudes de professores de Educação Física ao se depararem com estudantes com

deficiência. Entre esses fatores os autores indicam o tipo e grau da deficiência, formação acadêmica, tempo de docência e o gênero do professor.

Em outro estudo, Monteiro *et al.* (2016) indicam que professores podem se sentir inseguros e sem preparo para atuar em turmas onde estejam matriculados estudantes com deficiência. Essa insegurança, segundo os autores, está relacionada a uma formação inicial insuficiente nessa área específica, bem como à carência de formação continuada voltada para a inclusão, o que resulta na falta de subsídios consistentes para uma prática pedagógica eficaz com esse público.

Ademais, diversas outras barreiras podem impactar negativamente nas atitudes dos professores em relação à inclusão de estudantes com deficiência. Segundo o estudo de Gutierrez Filho *et al.* (2011), a falta de materiais pedagógicos adequados ou, quando disponíveis, a falta de capacitação para seu uso, a carência de recursos humanos nas instituições de ensino e a inexistência de profissionais de apoio, como auxiliares e mediadores, são fatores que comprometem a efetividade do processo inclusivo. A esse cenário somam-se os obstáculos arquitetônicos, como a falta de infraestrutura adequada para garantir a participação de todos nas aulas de Educação Física. Tais obstáculos contribuem significativamente para que a inclusão não ocorra de forma plena no ambiente escolar (Gutierrez Filho *et al.*, 2011).

Cabe ainda ressaltar que a inclusão escolar é um processo fundamental para promover a convivência harmoniosa entre crianças com e sem deficiência, garantindo igualdade de direitos e combatendo o preconceito. Nesse contexto, o papel do professor é essencial. Seus valores, atitudes e comportamentos se transformam ao longo do tempo e podem influenciar o processo de inclusão de forma positiva ou negativa. Os conhecimentos docentes são construídos tanto por meio da formação acadêmica quanto da experiência prática em sala de aula, além de serem moldados por sua trajetória de vida e pelas vivências enquanto aluno no ambiente escolar (Conceição *et al.*, 2013).

A partir da publicação da obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2014), do filósofo e sociólogo canadense Maurice Tardif, os estudos sobre esse tema ganharam maior relevância no Brasil. Tardif (2014) propõe a ideia de saber social, compreendendo o saber como algo profundamente ligado à pessoa, à sua experiência de vida, à trajetória profissional e às interações no contexto escolar. Para o autor, o conhecimento docente não se limita à formação acadêmica ou aos saberes científicos, mas é construído também nas relações e vivências cotidianas com a comunidade escolar.

Ao adotar uma perspectiva holística sobre o saber docente entendendo-o como a

integração de múltiplos conhecimentos, o autor nos leva a uma reflexão sobre quais são afinal, os saberes que sustentam e fundamentam a prática do professor. Como são adquiridos? Eles vêm da experiência pessoal, da formação acadêmica, do contato com professores mais experientes ou de outras fontes? Segundo Tardif (2014) o saber docente se constitui a partir da união de todos esses elementos.

Tardif (2014) definiu quatro tipos de saberes que, segundo sua visão, devem atuar de forma integrada para compor o saber docente dos professores. O primeiro é o saber da formação profissional, transmitidos pelas instituições de ensino como universidades e escolas de formação de professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Em seguida, o autor destaca os saberes disciplinares, que dizem respeito aos conteúdos selecionados pelas instituições de ensino para compor as disciplinas estudadas pelos futuros professores. O terceiro tipo é o saber curricular, relacionado aos conhecimentos organizados pelas instituições escolares como objetivos, metodologias, conteúdos e discursos utilizados no contexto educacional orientando diretamente a prática pedagógica dos professores, indicando o que deve ser ensinado e como deve ser abordado em sala de aula. Por fim, Tardif (2014) apresenta os saberes da experiência, construídos a partir da prática cotidiana dos professores no exercício da docência. Esses saberes são moldados no cotidiano escolar, por meio das interações com alunos, colegas e demais membros da comunidade escolar, sendo profundamente marcados pelas vivências pessoais e profissionais.

Dessa forma Tardif (2014) elenca os quatro saberes que se articulam de forma dinâmica e por toda a trajetória docente, sendo essencial para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e dinâmica.

Diante do exposto, este trabalho de revisão da literatura, objetivou analisar produções científicas que abordassem os saberes docentes mobilizados na perspectiva da inclusão nas aulas da Educação Física escolar. Além disso, buscou-se também caracterizar as pesquisas voltadas para esses saberes, identificar quais saberes são mencionados para inclusão, descrevendo os desafios apontados nos estudos quanto a inclusão.

2. Metodologia

O presente estudo consiste em uma revisão integrativa da literatura. A escolha por esse tipo de revisão se justifica por ser um método que visa reunir e sintetizar, de forma sistemática, organizada e abrangente, os resultados de pesquisas realizadas sobre determinado tema ou questão. Denomina-se integrativa justamente por possibilitar uma compreensão mais ampla sobre um problema ou assunto, contribuindo para a formação de um corpo consistente de conhecimento. A revisão integrativa pode ser desenvolvida com diferentes propósitos, como a definição de conceitos, a revisão de teorias ou a análise metodológica dos estudos incluídos em um determinado tópico (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014). Dessa forma, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Para a busca e seleção dos estudos foram utilizados os seguintes acervos *on-line*: *Web of Science*, *SciELO*, *SCOPUS* e Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio de acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Para a pesquisa foram adotadas as seguintes palavras-chave como descritores nos acervos *on-line*: “Saber Docente”, “Saberes Docentes”, “Educação Física”, “Educação Física Inclusiva”, “Inclusão”, com a interconexão dos descritores através do operador *booleano* “AND”. A referida busca foi realizada no mês de abril de 2025.

Como critérios de inclusão foram adotados os seguintes preceitos: estudos realizados no Brasil, estudos que abordassem a temática do referido trabalho e estudos que estivessem nos idiomas inglês, português ou espanhol. Como critérios de exclusão foram adotados as publicações em duplicatas, artigos com acesso restrito, Trabalho de Conclusão de Curso, revisões e publicações não científicas. Para maximizar a estratégia de busca nos acervos online, foram formadas combinações dos descritores em português e inglês, conforme quadro 1.

Quadro 1. Estratégia de buscas com as variáveis do estudo

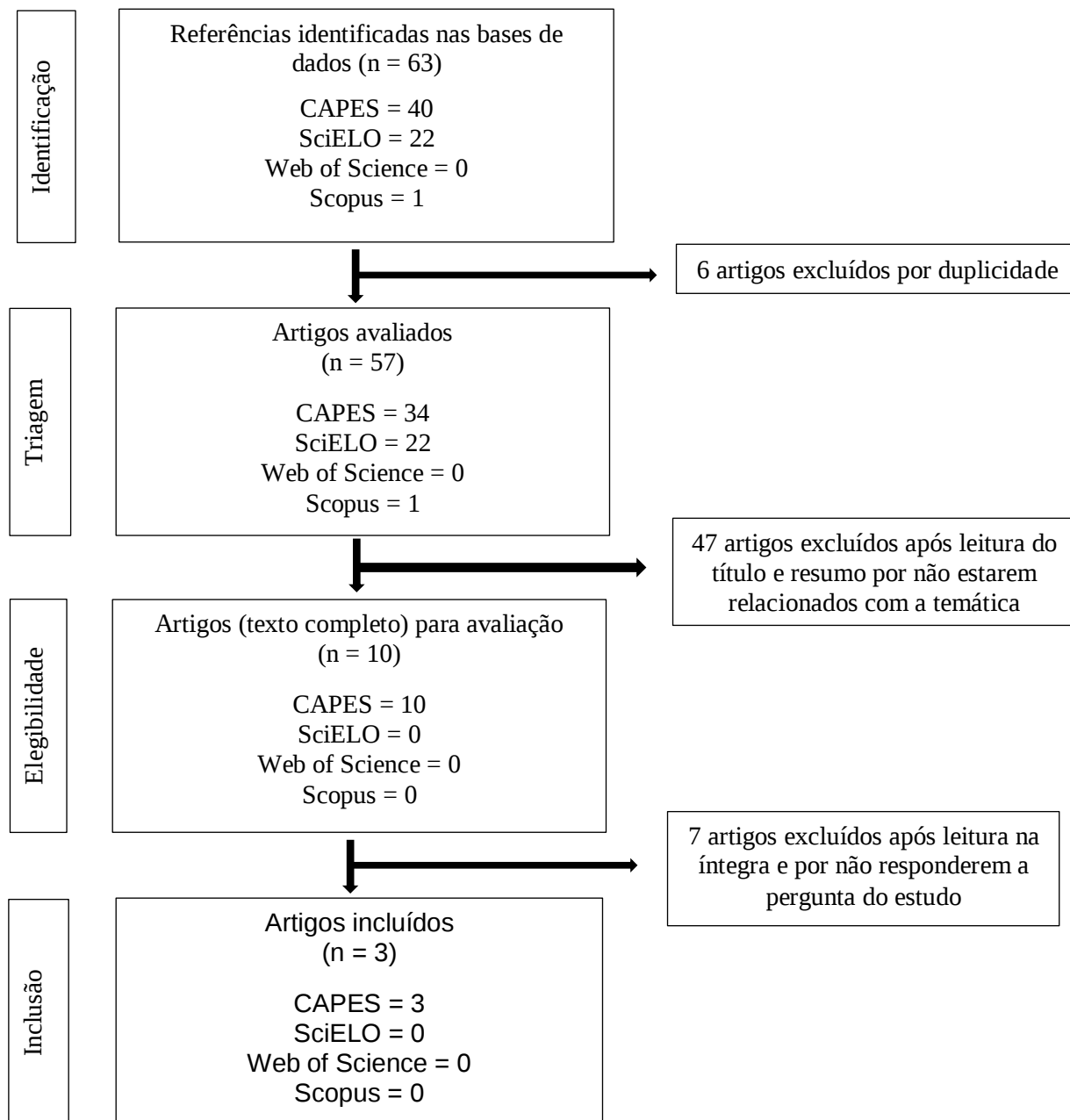
ACERVO	DESCRITORES	QUANT
--------	-------------	-------

Portal de Periódicos CAPES	“saber docente” AND “educação física” AND “inclusão”	12
Portal de Periódicos CAPES	“saberes docentes” AND “educação física” AND “inclusão”	14
Portal de Periódicos CAPES	“saber docente” AND “educação física inclusiva”	5
Portal de Periódicos CAPES	“saberes docentes” AND “educação física inclusiva”	9
SciELO	<i>“Teaching knowledge” AND “physical education” AND “inclusion”</i>	15
SciELO	<i>“Teaching knowledge” AND “inclusive physical education”</i>	7
Web of Science	<i>“Teaching knowledge” AND “physical education” AND “inclusion”</i>	0
Web of Science	<i>“Teaching knowledge” AND “inclusive physical education”</i>	0
SCOPUS	<i>“Teaching knowledge” AND “physical education” AND “inclusion”</i>	1
SCOPUS	<i>“Teaching knowledge” AND “inclusive physical education”</i>	0
TOTAL		63

Fonte: Os autores

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), que a define como um conjunto de métodos destinados ao exame sistemático das comunicações. Não se trata de um único instrumento, mas de um conjunto diversificado de ferramentas, ou, mais precisamente, de um único instrumento caracterizado por sua ampla variedade de formas e sua adaptabilidade a um extenso campo de aplicação: as comunicações. Isso implicou, após as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a leitura e interpretação dos dados, os quais foram organizados e estruturados em categorias emergentes identificadas *a posteriori* (Bardin, 2016).

Figura 1. Fluxograma do processo de identificação e seleção dos artigos.



Foram identificadas 63 publicações nos acervos *online*. Seis estudos foram excluídos por se tratar de duplicatas, 47 artigos foram excluídos após leitura do título e resumo e por não se enquadrarem aos objetivos desta revisão, para a leitura na íntegra restaram 10 publicações, sendo 7 excluídos por não tratarem da inclusão, restando 3 artigos selecionados para a realização deste estudo de revisão.

3. Resultados e Discussão

Os resultados do estudo estão apresentados e discutidos a partir de duas categorias, sendo elas: Saberes na Formação Docente e Desafios da Inclusão.

Entretanto, primeiramente, para contemplar o objetivo específico relacionado às características dos estudos, a descrição deles é apresentada segundo os dados: Autor/ano de publicação, Título, Local do estudo, Objetivo do estudo, Metodologia e Resultados conforme quadro 2 a seguir:

Quadro 2. Características dos estudos

Autor / Ano	Título	Local do estudo	Objetivo	Metodologia	Resultados
Victor Julierme Santos da Conceição Hugo Norberto Krug Edna Venson. 2013	Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão	Criciúma /SC	compreender como os professores buscam o conhecimento sobre a inclusão, para atuar com os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais incluídos nas aulas de Educação Física em turmas comuns do ensino fundamental.	Pesquisa qualitativa com entrevistas com 3 professoras de EF	A mobilização dos saberes docente, pelas professoras colaboradoras da pesquisa, quando tratados para dar conta da inclusão escolar ocorreram a partir da experiência, na prática educativa, na construção e compreensão das necessidades educacionais dos professores.
João Carlos Pereira de Moraes Paulo Gustavo Macedo. 2021	Práticas, saberes e visões de professores de educação física sobre a inclusão na educação básica	Santa Cruz do Rio Pardo / SP	Analisar as perspectivas, dificuldades e necessidades no processo de inclusão escolar na visão dos docentes de Educação Física.	Pesquisa qualitativa com aplicação de questionários com 10 e de EF	Percebeu-se que os educadores necessitam de melhor apoio cotidiano e de formações mais específicas e pontuais sobre Educação Especial. Além disso, os professores entrevistados pouco se relacionam, a troca de informações tornou-se inexistente.

Fernanda Maurente Machado Renata Porcher Scherer 2024	Saberes docentes necessários para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física no Ensino Médio Integrado	Rio Grande do Sul / RS	Mapear e descrever os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física, a fim de efetivar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado.	Pesquisa qualitativa com aplicação de questionário e entrevistas com 6 professores de EF	Destacou a importância da formação docente e da experiência prática para atender às necessidades de alunos com deficiência. Identificou-se que os professores enfrentam dificuldades, principalmente devido à falta de formação adequada, materiais e estrutura apropriada. A experiência com estudantes com deficiência é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas.
--	--	-------------------------------	---	---	--

No que diz respeito às características gerais dos estudos selecionados é possível observar no Quadro 2 que os estudos foram realizados nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo,

Em relação aos anos de publicação dos estudos foi observado que o artigo mais antigo é do ano de 2013 e o mais recente foi publicado em 2024 e o tamanho amostral dos estudos variou entre 3 e 10 participantes.

Em relação aos tipos de estudos, as três pesquisas tiveram abordagens qualitativas com utilização de questionários e entrevistas.

3.1 Os saberes na formação docente

A formação inicial docente abrange, principalmente, embora não exclusivamente, os saberes disciplinares e os saberes relacionados à formação profissional. No entanto, como a temática da inclusão muitas vezes é abordada de forma superficial, esses saberes não são contemplados de maneira satisfatória, comprometendo a preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Na pesquisa de Machado e Scherer (2024), realizada com 15 professores de Educação Física vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), abrangendo os 14 *campi* da instituição, evidenciou uma

preocupação recorrente entre os docentes quanto à ausência de aprofundamento sobre Educação Especial na formação inicial. Essa lacuna, segundo os participantes do estudo, pode comprometer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Os autores relatam ainda que os professores de Educação Física reconhecem a importância dos saberes da formação para a efetivação do processo de inclusão. Contudo, os dados obtidos revelam que os cursos de licenciatura em Educação Física ainda oferecem uma formação limitada no que se refere à Educação Especial, carecendo de uma abordagem mais aprofundada e de maior valorização da diversidade.

Ainda no que se refere aos saberes docentes e à formação inicial, o estudo de Moraes e Macedo (2021), realizado com dez professores de Educação Física do município de Santa Cruz do Rio Pardo/SP, revelou que todos os participantes relataram possuir conhecimentos sobre Educação Física Adaptada. Contudo, consideraram essas informações insuficientes para que se sentissem efetivamente preparados para lidar com a inclusão. Esse resultado sugere que a formação inicial pode não estar oferecendo elementos significativos e aprofundados que contribuam de forma efetiva para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

De forma semelhante, o estudo realizado por Conceição, Krug e Venson (2013), com três professoras de Educação Física que atuam no município de Criciúma/SC, duas delas relataram não ter cursado, durante a formação inicial, disciplinas que contribuíssem para uma prática pedagógica inclusiva, dificultando, assim, a efetivação da inclusão de alunos com deficiência. No mesmo estudo, as informações compartilhadas pelas participantes reforçam que os saberes adquiridos durante a formação (inicial e continuada) são fundamentais para a construção de uma prática inclusiva voltada aos alunos com deficiência. No entanto, é importante destacar que, embora as universidades abordem a temática da Educação Especial de forma introdutória, é na vivência prática que esses conhecimentos se consolidam e adquirem significado ao longo da trajetória docente.

Ainda no estudo de Conceição, Krug e Venson (2013), existe uma contradição, pois mesmo alegando não terem tido disciplinas voltadas para a inclusão, as professoras afirmaram terem feito estágio obrigatório em uma escola especial onde adquiriram algum conhecimento sobre necessidades especiais, mesmo não tendo orientações dos professores antes e durante sua atuação no estágio. Os estágios em escolas especiais contribuem para construção do saber do professor para a prática educativa frente a inclusão, já que muitas vezes é onde ele começa a ter a ideia das dificuldades e de que

maneira pode ser trabalhada a inclusão em classes comuns, conhecendo os limites e as possibilidades de cada caso. Esses são saberes da experiência que essas docentes puderam vivenciar ainda durante a graduação, ao realizarem esse estágio em uma escola especial.

Esses conhecimentos adquiridos na prática e na vivência são denominados por Tardif (2004), como os saberes experienciais que são construídos ao longo do tempo, através do cotidiano do trabalho, onde grande parte do conhecimento docente se forma. Esses saberes segundo o autor, estão intrinsicamente ligados às situações vividas pelo professor no exercício diário da profissão, que não se enquadram em definições rígidas e exigem, por isso, improvisação, sensibilidade e habilidades pessoais por parte do professor.

Esses dados corroboram os achados de Monteiro *et al.* (2016) que indicaram a sensação de insegurança de professores ao se depararem com alunos com deficiência matriculados em suas turmas, relacionada, segundo o estudo, a uma formação inicial insuficiente na área da inclusão.

A formação docente, para muitos, é considerada concluída ao fim da graduação, quando na verdade ela nunca se encerra, já que, ainda existe uma longa jornada na busca pelo conhecimento que o docente deve percorrer, de forma a desenvolver e adquirir o domínio necessário sobre situações que poderão intervir diretamente na sua prática pedagógica.

3.2 desafios da inclusão

Considerando os estudos analisados, no que diz respeito aos desafios encontrados sobre a inclusão relatados pelos professores investigados, é possível destacar a falta de um debate mais aprofundado na formação inicial sobre o tema, que reflete diretamente nos saberes docentes desses professores quando se deparam com estudantes com deficiência matriculados em suas turmas.

Nos achados do estudo de Moraes e Macedo (2021), os autores destacam que os saberes docentes são essenciais para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. No entanto, frequentemente, os conhecimentos adquiridos durante a formação não são suficientes para modificar pensamentos e atitudes dos futuros docentes que dela participam. Além disso, a quantidade de informações oferecida não tem sido satisfatória para que os futuros professores se sintam preparados para atuar com a inclusão. Isso indica duas possibilidades que não se excluem: ou a formação oferecida

não traz elementos significativos para os professores que a realizam ou as discussões propostas não conseguem permitir que os professores discutam e reflitam sobre sua prática.

Ainda no estudo de Moraes e Macedo (2021), quando os professores foram questionados sobre a presença de estudantes com deficiência e qual tipo de deficiência eles possuem em suas turmas, nove dos dez docentes investigados responderam que seus estudantes tinham deficiência “mental” quando na verdade queriam se referir a deficiência intelectual, termo definido desde 2004 pela Organização Mundial da Saúde.

A dificuldade em compreender de forma correta as definições e conceitos relacionados as deficiências e a inclusão, pode impactar negativamente na sua atuação profissional. Mesmo com a intenção de realizar uma Educação Física inclusiva, as atitudes dos professores frente a estudantes com deficiência podem ser negativas e dificultar as relações no ambiente escolar.

Os autores ainda indicam que os saberes desenvolvidos pelos professores na formação inicial não permitem que eles consigam fazer uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, uma vez que eles atribuem como desafios da inclusão elementos externos a sua aula, como uma formação insuficiente, falta de materiais e falta de profissionais de apoio, mas em nenhum momento os pesquisados tomaram para si a corresponsabilidade para se tornarem um elo fundamental nesse processo Moraes e Macedo (2021).

Na mesma perspectiva, a pesquisa de Conceição, Krug e Venson (2013), revelou que as professoras investigadas manifestaram desapontamento com a formação inicial, a qual consideraram insatisfatória na construção do saber docente e para a preparação frente aos desafios da realidade escolar. Segundo os autores, apenas a graduação não foi capaz de oferecer suporte adequado para a prática educativa voltada a inclusão escolar. As participantes relataram como outros desafios o número alto de estudantes por turma, o que dificulta que seja dada uma atenção maior para o estudante com deficiência, comprometendo seu desenvolvimento. Além disso, apontaram também a falta de estrutura no que se refere a acessibilidade arquitetônica do espaço escolar.

Nessa mesma direção Machado e Scherer (2024) apontam em sua pesquisa que os desafios citados pelos participantes estão relacionados a uma formação inicial insuficiente que acarreta numa falta dos saberes necessários à inclusão, e consequentemente a falta de conhecimento sobre as necessidades especiais e tipos de suporte necessário que os estudantes com deficiência possam demandar. Um dado importante nessa pesquisa foi trazido pelo relato dos participantes que indicavam a falta de envolvimento e mobilização

por parte de toda a comunidade escolar para tornar a inclusão um processo alcançável, e que esse desafio gerava os demais desafios já citados. As autoras identificaram que os professores enfrentam dificuldades, principalmente devido à falta de formação adequada, materiais e estrutura apropriada. A experiência com estudantes com deficiência é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

É possível perceber nos estudos analisados no que diz respeito aos desafios enfrentados pelos professores, quando o assunto é a inclusão de estudantes com deficiência, que a formação inicial insuficiente está presente nos discursos dos docentes investigados. Além de uma formação inicial insatisfatória, outros fatores também se tornam empecilho para que ocorra uma aula de Educação Física inclusiva como o tipo e grau da deficiência, tempo de docência e o gênero do professor Gutierrez Filho *et al.* (2011).

4. Considerações finais do estado do conhecimento

Esta revisão buscou analisar estudos científicos relacionados aos saberes docentes mobilizados para uma educação física escolar inclusiva. Ao buscar responder os objetivos específicos do presente estudo, no tocante as características, foi possível observar que só foram localizados nos acervos online três estudos, sendo todos de abordagem qualitativa. A escassez de estudos evidencia uma lacuna na produção científica que se debruce sobre a relação entre os saberes docentes e a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

No que diz respeito aos saberes docentes envolvidos na inclusão escolar, reportadas nos estudos analisados, importa ressaltar a repetição dos relatos dos participantes sobre uma formação inicial insuficiente na área da inclusão dos estudantes com deficiência, o que se reflete diretamente nos saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares. Os saberes da experiência também foram apontados como importante para a prática pedagógica inclusiva, já os saberes curriculares foram citados como possíveis dificultadores para a prática pedagógica inclusiva, tendo em vista, que sendo definidos pelas escolas ou redes, podem limitar o trabalho dos docentes principalmente na forma de avaliação desse público específico.

Em relação aos desafios, se repetiu o relato de uma formação inicial insuficiente para que a inclusão ocorra na escola de uma forma efetiva, o alto número de estudantes nas turmas, falta de material adequado, barreiras arquitetônicas e falta de conhecimento sobre as deficiências e suas especificidades.

Em um dos estudos analisado ficou evidente como é complexo o entendimento sobre definições e conceitos a respeito da inclusão, das deficiências e suas implicações. Essa complexidade pode acarretar atitudes e valores negativos dos docentes em relação a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Dessa forma, torna-se fundamental investir tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica e promover a inclusão nas salas de aula. Compreender a Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva favorece o reconhecimento e a valorização das potencialidades de cada estudante.

É importante ter em mente que o processo para inclusão necessita do trabalho conjunto de toda a comunidade escolar, não existe a possibilidade de se implantar uma aula de Educação Física inclusiva, se não houver o empenho de todos os envolvidos nesse processo. A começar pela gestão escolar em todos os seus níveis, os professores, funcionários da escola e dos responsáveis pelos estudantes. Somente com o trabalho conjunto de todos esses atores é que conseguiremos ter uma escola que realmente seja inclusiva, e dessa forma, teremos também aulas de Educação Física inclusivas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentam-se neste capítulo os aspectos referentes aos procedimentos metodológicos adotados neste estudo que, por conseguinte, irão contribuir nas respostas às perguntas elaboradas.

4.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho analítica descritiva. Para Minayo (2015), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A metodologia com enfoque qualitativo busca compreender o fenômeno em estudo levando em consideração a perspectiva dos/das participantes envolvidos e todos os pontos de vista relevantes. Além disso, não necessita de técnicas e métodos estatísticos, revelando-se com uma natureza descritiva (Godoy, 1995).

4.2 Aspectos Éticos

A pesquisa seguiu todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (Sistema CEP/UFRRJ) conforme a resolução nº 510/2016, sendo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com o parecer favorável sob o protocolo CAAE: 87281425.0.0000.0311 e parecer de número 7.493.655. Antes da coleta de informações através da entrevista, todos/as os/as participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em formato impresso, estando o preenchimento do instrumento condicionado à declaração de aceite de participação no estudo, confirmando que estão cientes dos objetivos do mesmo, de que todos os dados obtidos foram e serão mantidos em sigilo e anonimato e que poderão desistir da pesquisa em qualquer momento, além dos riscos e benefícios da participação no estudo.

4.3 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Município de Seropédica, localizado na Baixada Fluminense, parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Emancipado de Itaguaí em 1995, o Município combina características de áreas urbanas e rurais. Um dos principais destaques de Seropédica é a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), uma das instituições de ensino superior mais antigas do Brasil. A UFRRJ é reconhecida como referência em cursos nas áreas de ciências agrárias, biológicas e ambientais. Ao ser

contemplada pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado pelo Governo Federal em 2007, a UFRRJ fortaleceu sua transformação, ampliando sua infraestrutura e diversificando sua oferta de cursos. Como resultado, expandiu sua atuação na área das ciências humanas e sociais, passando a oferecer licenciaturas em todas as áreas do conhecimento, atuando como um importante polo de desenvolvimento científico e tecnológico. Sua presença impacta significativamente a economia local, impulsionando o comércio e os serviços devido ao fluxo de estudantes e profissionais. De acordo com o Censo 2022 do IBGE, Seropédica conta com uma população de 80.596 habitantes (IBGE, 2022).

Conforme informações disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica⁸, o município conta com 43 unidades escolares públicas, que atendem 12.863 estudantes e onde atuam 1.172 professores. Dentre essas unidades, duas são voltadas para a educação especial: o Centro Municipal de Atendimento à Educação Especial (CMAEE) e a Escola Municipal José Maria de Brito.

No que diz respeito à qualidade da educação municipal, na última avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ocorrida em 2023, Seropédica obteve uma nota de 4,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,2 para os anos finais, ambos abaixo da média nacional que alcançou 6 pontos nos anos iniciais e 5 pontos nos anos finais.

A educação em Seropédica ainda apresenta desafios a serem superados. A presença da UFRRJ se destaca como um fator de grande relevância, conferindo ao município projeção no cenário educacional. Não diferente de parte significativa dos municípios brasileiros é necessário que sejam intensificados os investimentos na educação básica, de tal forma que seja possível oportunizar a toda população uma formação de qualidade, inclusive no que se refere a questão da presente investigação, a inclusão no espaço escolar.

4.4 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com quatro docentes de Educação Física em diferentes escolas da rede de ensino do Município de Seropédica. Como já expressado na introdução,

⁸ <https://smes.seropedica.rj.gov.br/>

a escolha do local da pesquisa se deu após o pesquisador ter tido contato com docentes do município, que relataram dificuldades em realizar a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Dessa forma, foi possível identificar essa problemática a partir da realidade desse espaço social.

Para a seleção dos/as professores/as de Educação Física que atuam na rede municipal foi realizado inicialmente um encontro presencial com a professora Débora Viana Paschoal, Inspetora Organizacional Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, momento em que o projeto de pesquisa foi apresentado e entregue no formato impresso, contemplando sua temática, procedimentos metodológicos e seus objetivos. Posteriormente o projeto de pesquisa foi submetido a avaliação do Secretário Municipal de Educação, que autorizou a realização do estudo nas escolas do município.

Após a autorização, foram fornecidos quatro encaminhamentos para as unidades escolares previamente selecionadas pela administração municipal. Na sequência, nos dirigimos às instituições de ensino para um primeiro contato com suas direções, solicitando autorização para acessar os/as docentes, apresentar o projeto de pesquisa, bem como seus procedimentos e objetivos, e, por fim, realizar o convite diretamente aos participantes. Importa ressaltar que todos/as docentes convidados aceitaram participar da pesquisa.

Dessa forma, a definição do número de participantes da pesquisa foi estabelecida pela administração municipal, tendo em vista que a seleção das escolas participantes ficou sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

No sentido de não expor ou submeter os/as participantes a nenhuma forma de constrangimento, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), onde todos/as os/as participantes selecionados/as manifestaram formalmente a concordância em participar da pesquisa, bem como todas as declarações e termos de responsabilidade.

A pesquisa teve como critérios de inclusão: a) professores/as de Educação Física atuantes na rede municipal de Seropédica/RJ, b) que tenha em sua turma estudante com deficiência física devidamente matriculado/a. Como critérios de exclusão: a) professores/as que não apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado, b) estiveram afastados/as de suas atividades por motivo de licença.

4.5 Perfil dos Participantes da pesquisa

A seguir, apresenta-se o perfil dos/as participantes da pesquisa. Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos/as próprios/as docentes, a fim de preservar o sigilo e o anonimato dos/as professores/as envolvidos/as neste estudo.

Professor Vinicius

É graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, concluídos em 2005 em uma Universidade privada situada na Baixada Fluminense. Posteriormente, realizou uma especialização na área do bacharelado em uma Universidade pública do Rio de Janeiro. Atualmente com 41 anos, atua na Educação Física escolar no município de Seropédica desde 2015, além de exercer atividades na área do bacharelado como personal trainer. Identifica-se como homem, de cor branca, e não possui deficiência ou necessidade específica.

Professora Laura

É graduada em Licenciatura em Educação Física, concluída em 2023 em um Centro Universitário privado na modalidade semipresencial. Aos 35 anos, atua na Educação Física escolar no município de Seropédica desde o início de 2025. Identifica-se como mulher, de cor branca, e não possui deficiência ou necessidade específica. Importa ressaltar que a professora Laura atua em uma das duas escolas de educação especial do município. Assim, sua prática se desenvolve em turmas compostas por estudantes com diferentes deficiências, síndromes e transtornos.

Professora Paula

É graduada em Licenciatura em Educação Física, concluída em 2014 em uma Universidade privada localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Posteriormente, realizou uma especialização na área da licenciatura em uma Universidade pública do Rio de Janeiro. Atualmente com 38 anos, atua na Educação Física escolar no município de Seropédica desde 2014. Identifica-se como mulher, de cor negra, e não possui deficiência ou necessidade específica.

Professor Luís

Graduado em Licenciatura em Educação Física, concluída em 2011 em uma Universidade pública localizada no município do Rio de Janeiro. Posteriormente, realizou uma especialização na área da licenciatura em uma Universidade pública do Rio de Janeiro. Atualmente com 38 anos, atua na Educação Física escolar no município de Seropédica desde 2011 e em outro município da Baixada Fluminense. Identifica-se como homem, de cor parda, e não possui deficiência ou necessidade específica.

O Quadro 3, apresentado a seguir, resume o perfil e a identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Perfil dos participantes do estudo

INFORMAÇÕES	PARTICIPANTES			
Nome Fictício	Vinicius	Laura	Paula	Luís
Idade	41	35	38	38
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Cor/Raça	Branco	Branca	Negra	Pardo
Ano de Formação	2005	2023	2014	2011
Formação Acadêmica	Especialização	Graduação	Especialização	Especialização
Instituição da Formação Inicial	Privada	Privada	Privada	Pública
Instituição da Formação Continuada	Pública	-----	Pública	Pública
Tempo de atuação na EFE	10 anos	8 meses	11 anos	14 anos
Possui Deficiência ou Necessidade específica	Não	Não	Não	Não

Fonte: Os autores (2026)

4.6 Instrumento de Coleta de Dados – Entrevista Semiestruturada

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, conforme Manzini (2012), caracteriza-se por um roteiro com perguntas abertas e é

especialmente indicada para investigar fenômenos junto a populações específicas, como grupos de professores, alunos, enfermeiros, entre outros. Essa modalidade de entrevista permite flexibilidade na ordem das perguntas, além de possibilitar ao entrevistador realizar questionamentos complementares com o objetivo de aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo.

Para Negrine (2004) o instrumento de coleta é pensado para a obtenção de informações, permitindo explorações não previstas, oferecendo liberdade ao/a entrevistado/a e visando garantir determinadas informações importantes para o estudo.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista semiestruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro pré-definido, ampliando os questionamentos no decorrer da entrevista se necessário, e são feitas com pessoas selecionadas de acordo com um plano. Nesse modelo de entrevista o entrevistador pode repetir as perguntas para maior entendimento, formular de maneira diferente, tendo a possibilidade de avaliar atitudes e condutas, assim as entrevistas apresentam um amplo campo de interrogativas, possibilitando a criação de novas hipóteses a partir de cada resposta do/a informante, passando este/a a participar da elaboração do conteúdo da entrevista.

4.7 Realização das entrevistas e sistematização dos dados

Todas as entrevistas foram realizadas nas próprias escolas em que os/as docentes atuam, em datas e horários definidos pelos/as participantes, em sala reservada para tal atividade. A primeira entrevista ocorreu com a professora Laura, em 20 de agosto de 2025, com duração de 14 minutos. A segunda, com o professor Vinicius, foi realizada em 12 de setembro de 2025 e teve duração de 39 minutos. A terceira entrevista, com a professora Paula, ocorreu em 10 de outubro de 2025 e teve duração de 25 minutos. Por fim, a quarta e última entrevista foi realizada em 13 de outubro de 2025 com o professor Luís, totalizando 17 minutos de gravação.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio, (devidamente autorizado pelos/as participantes), utilizando-se o aparelho celular do pesquisador, modelo Samsung A16. Após a realização das entrevistas, os arquivos de áudio foram transcritos para o formato de texto (Word) pelo próprio pesquisador, com o auxílio do programa gratuito *Turboscribe*. As falas dos participantes foram transcritas integralmente, preservando-se a forma original das expressões utilizadas, a fim de evitar qualquer interferência ou distorção das informações (Negrine, 2004).

4.8 Análise dos Dados

Com base em Bardin (2016), as entrevistas foram analisadas utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo, seguindo rigorosamente o percurso metodológico proposto pela autora. Segundo Bardin (2016, p. 48), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

De acordo com Bardin (2016), entre as diversas possibilidades de aplicação da Análise de Conteúdo, destaca-se a análise temática por frequência, que permite a categorização e a identificação de temas recorrentes. Essa modalidade caracteriza-se por sua rapidez e eficácia, sobretudo quando aplicada a discursos diretos, isto é, a significações manifestas e de fácil compreensão (Bardin, 2016, p. 201). A autora define a análise temática como:

Transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (Bardin, 2016, p. 220).

Para a utilização da técnica, Bardin (2016) propõe uma divisão de ações em três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise é a fase de organização, na qual o pesquisador deve realizar uma leitura exploratória do material selecionado para análise. A autora considera que a própria transcrição das entrevistas já faz parte da preparação do material antes de iniciar a análise, embora, visando garantir eficiência no uso da técnica, seja importante ir além da simples transcrição.

A fase de exploração do material é caracterizada pela codificação dos dados em função de critérios previamente formulados transformando-os em recortes, as unidades de registros, que podem ser palavras, frases ou parágrafos. Por fim a terceira fase que consiste no tratamento dos resultados na inferência e na interpretação deles sendo categorizados.

A categorização, segundo Bardin (2016), pode ocorrer de duas maneiras: a partir de categorias previamente estabelecidas ou mediante a construção de categorias ao longo do processo analítico. No segundo caso, adotado neste estudo, o sistema categorial

emerge progressivamente, por meio de uma classificação analógica dos elementos.

Assim, neste estudo, optamos pela categorização *a posteriori*, desenvolvida segundo o seguinte percurso: transcrição das entrevistas, leitura e organização do material, análise das transcrições e elaboração de reflexões articuladas aos relatos e aos objetivos da pesquisa.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, iremos apresentar, analisar e interpretar os resultados encontrados após a realização dessa pesquisa.

Para atender ao primeiro objetivo específicos, **“Descrever o quantitativo de estudantes com deficiência física matriculados na rede de ensino, identificar as escolas em que esses estudantes estão matriculados bem como o quantitativo de professores/as de Educação Física que trabalham nesses locais.”**, encaminhou-se à Secretaria Municipal de Educação de Seropédica o Ofício nº 15/PPGEA, datado de 16 de outubro de 2025, solicitando tais informações.

A Secretaria nos informou que há 15 estudantes com deficiência física matriculados na rede municipal, distribuídos pelas escolas abaixo relacionadas.

CMEI Jorge Francisco Martins	EM Ligia Rosa G. Ferreira	EM Ronald Callegário
CMEI Iza de Brito Guimarães	EM Valtair Gabi	EM Maria Lúcia de Souza
EM Panaro Figueira	EM José de Abreu	EM Pastor Gerson F. da Costa
EM Bananal	EM Olavo Bilac	EM Promotor André Peres
CMAEE – Centro Municipal de Atendimento a Educação Especial		

Recebemos também a informação de que a rede municipal de ensino conta atualmente com 50 professores de Educação Física que atuam em suas unidades escolares.

Para responder aos demais objetivos específicos, apresentamos os resultados das entrevistas, acompanhados de suas respectivas análises e interpretações. As entrevistas semiestruturadas realizadas com professores/as de Educação Física foram analisadas com base na técnica de análise de categorias temáticas proposta por Bardin (2016), onde foram recortadas as unidades de registros, seguindo processo de categorização com temas criados *a posteriori*, de onde surgiram as seguintes categorias temáticas descritas adiante.

Como forma de evidenciar o processo de categorização, o quadro a seguir apresenta dois exemplos de identificação das unidades de registro relacionadas a um determinado tema, as quais foram agrupadas em categorias temáticas e, posteriormente, articuladas aos saberes docentes. No exemplo apresentado, tais categorias foram compreendidas como inerentes aos saberes disciplinares.

Quadro 4 – Exemplos de categorização

DISCIPLINAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA		
TEMA	UNIDADE DE REGISTRO	
Inclusão na Formação Inicial	Luís	“não tive nenhuma disciplina específica de Educação Física Inclusiva”
	Laura	“Sim, teve sim, a disciplina sobre inclusão”
	Paula	“A gente estudava todos os tipos de deficiência”
	Vinícius	“disciplina de inclusão na escola”
CONCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO		
TEMA	UNIDADE DE REGISTRO	
O que é inclusão?	Luís	“inclusão é...”
	Laura	“para mim, inclusão é...”
	Paula	“Inclusão, para mim, é...”
	Vinícius	“Inclusão, é tentar...”

Fonte: Os autores (2026)

Saberes Disciplinares

- Disciplinas na formação inicial para atuação docente inclusiva
- Concepção sobre a inclusão

Saberes da Formação Profissional

- Formação continuada

Saberes da Experiência

- Estratégias para inclusão
- Avaliação
- Desafios enfrentados
- Aprendizados da experiência

Embora o quarto objetivo específico focalize os saberes experienciais, reconhecemos que os diferentes saberes docentes se articulam de maneira indissociável. Dessa forma, alguns temas que emergiram no processo investigativo dialogam com outros tipos de saberes, os quais relacionamos e que também serão analisados ao longo deste estudo.

Para analisar os saberes docentes que emergiram nesta investigação, optamos por organizá-los em quadros, discutindo-os a partir dos relatos dos participantes e à luz dos

fundamentos teóricos dos autores com os quais dialogamos nessa dissertação, quais sejam, Paulo Freire (1996), Demerval Saviani (1996), Selma Garrido Pimenta (1997), Jorge Larrosa Bondia (2002) e, especialmente, Maurice Tardif (2014). Tardif classifica esses saberes em quatro categorias, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, cujas definições serão retomadas ao longo da análise.

5.1 Saberes Disciplinares

Os saberes disciplinares correspondem aos conhecimentos provenientes da tradição cultural e da pesquisa acadêmica, selecionados pelas universidades para compor as disciplinas que integram a formação dos/as futuros/as professores/as. Como explica Tardif (2014, p. 38), esses saberes “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”. Saviani (1996), nomeia esses saberes como saberes específicos ou das disciplinas, o qual ele entende que são conhecimentos próprios das áreas do saber que o professor irá ensinar. Para o autor é fundamental que o/a professor/a tenha um domínio sólido desses saberes para que consiga exercer a docência.

Embora Freire (1996) não nomeie diretamente os saberes disciplinares, ele reconhece que a prática pedagógica exige que o/a professor/a domine os conteúdos historicamente construídos, promovendo sobre eles reflexão crítica e ressignificação. De modo semelhante, Pimenta (1997) também não utiliza explicitamente essa denominação, mas compreende que os conteúdos provenientes das áreas científicas, culturais e sociais constituem o currículo escolar, envolvendo o conhecimento acadêmico e científico e a lógica interna das disciplinas estudadas na formação docente.

Quadro 5 – Saberes Disciplinares

SABERES DISCIPLINARES	
DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA	
professor Luís	“Não, não tive nenhuma disciplina específica de Educação Física Inclusiva, ou Educação Física Escolar Adaptada.”
professora Laura	“Sim, teve sim, a disciplina sobre inclusão, algo que está sendo bastante em pauta, todos os eixos. Então eu tive sim, e foi bem bacana. Não foi muito extenso, foi breve, mas eu tive, sobre a inclusão, deficiência, educação especial, inclusiva, e é isso aí.”

professora Paula	“... A gente estudava todos os tipos de deficiência. E depois a gente estudava, na escolar, como a gente... Como a gente pode atuar essas deficiências na escola...”
professor Vinicius	“Teve, teve sim, assim, vou lembrar pouco, mas eu lembro de um professor, que eu sei que era um docente conhecido..., então ele, só que ele trazia para a gente, assim, a perspectiva já lá em cima, né? Esporte para... alto rendimento, ..., mas eu não lembro se ele apresentava para a gente na disciplina de inclusão na escola...”

Fonte: Os autores (2026)

Ao refletirmos sobre a inclusão na Educação Física escolar, é imprescindível considerar a formação docente voltada para o atendimento das necessidades dos/as estudantes, uma vez que o/a professor/a faz a mediação entre o/a estudante e o conhecimento. Formar professores/as que estejam preparados para lidar com a diversidade presente na nossa sociedade e consequentemente no ambiente escolar e que sejam capazes de garantir o direito a aprendizagem de todos é um desafio para as instituições que formam esses docentes.

A Formação Inicial ainda é um ponto crítico quando o assunto é inclusão. Monteiro (2011), aponta em seu estudo que a Formação Inicial no que tange ao tema inclusão, ainda sofre de uma carência de discussões mais aprofundadas, sendo abordado na maior parte dos cursos de licenciatura de forma superficial em algumas disciplinas ou de uma forma mais enfática em uma disciplina específica, mas que por conta do tempo exíguo, não consegue dar conta de um assunto tão profundo.

Nos relatos das professoras Paula e Laura, observamos que tiveram uma disciplina que abordou o tema inclusão, mesmo que de forma superficial durante um semestre, o que não permite que sejam oferecidas experiências concretas ou discussões mais profundas sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Na fala do professor Vinicius, que concluiu sua graduação em 2005, evidencia-se uma formação inicial ainda marcada por forte influência tecnicista, centrada na valorização da técnica e na prática esportiva, sem maior atenção à formação integral do estudante. Isso se manifesta, por exemplo, na abordagem sobre a inclusão na Educação Física, quando o docente que ministrou a disciplina limitou-se a tratar do paradesporto, convidando um paratleta de alto rendimento, o que reforça uma perspectiva restrita e voltada ao desempenho, em vez de uma compreensão mais ampla sobre inclusão, ao não trazer nenhuma conexão da disciplina com a inclusão na escola.

Esse relato vai ao encontro do que aponta Fonseca (2021), quando diz que:

A valorização somente de gestos técnicos e de rendimento em detrimento da formação integral de estudantes na Educação Física escolar e na formação docente se apresenta como prática excludente, pois desconsidera todas as questões relacionadas à Cultura Corporal e os desdobramentos sociais e históricos.

A constatação que mais nos chamou a atenção foi o caso do professor Luís que concluiu sua graduação em 2011, em uma universidade pública do Rio de Janeiro, mesmo após diversas legislações em favor da inclusão dos estudantes terem sido implementadas. O referido professor relata que não teve nenhuma disciplina específica de Educação Física Inclusiva, ou Educação Física Escolar Adaptada. Foi a partir da década de 1980 que diversas legislações e políticas públicas foram implementadas em favor de uma educação inclusiva. Entre essas políticas e legislações temos a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que diz no seu Inciso II, do parágrafo 3º do Artigo 6º que são obrigatórios conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Ainda tratando das leis e políticas públicas que versam sobre a educação inclusiva, temos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que tinha entre seus objetivos “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” e “garantir a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”.

No caso específico do professor Luís, que concluiu sua graduação no ano de 2011, nos parece que nenhuma dessas ações foram adotadas pela Instituição de Ensino Superior, para garantir uma formação de professores, com um mínimo de conhecimento que possibilitasse a esse docente condições de trabalhar com esses estudantes.

Outro aspecto destacado no estudo de Gutierrez Filho *et al.* (2011), refere-se à sensação de despreparo e insegurança vivenciada por professores/as ao assumirem turmas que incluam estudantes com deficiência. Os autores relatam que professores de Educação Física, podem se sentir inseguros ao atuar com turmas em que existam estudantes com deficiência. Entre as razões para essa insegurança está a formação inicial que aborda de maneira superficial a temática da inclusão.

O relato a seguir, do professor Luís, ilustra de maneira clara essa realidade.

Porque muita gente fica com receio de fazer isso, de fazer aquilo outro, vai machucar. Eu ficava com medo no início, falei, vai te machucar, não faz isso, controla, não sei o que. E lá eles iam embora. Aí passou os primeiros seis meses, aí no primeiro ano eu falei, vamos embora. É assim que funciona.

Na prática, parece-nos que a formação oferecida na graduação a esses/as professores/as não se mostrou suficientemente abrangente para fomentar um debate aprofundado que contemplasse as diversas deficiências, transtornos e síndromes existentes, de modo a lhes proporcionar maior segurança para atuar em turmas que possuam estudantes com deficiência. A abordagem restrita a essas três especificidades justifica-se pelo fato deste trabalho ter como foco a inclusão de estudantes com deficiência física. Entretanto, ao se pensar em um curso que trate da inclusão de forma ampla, é imprescindível considerar todos os marcadores sociais da diferença. Assim, mesmo que o curso tivesse uma duração ampliada, seria inviável abarcar em sua totalidade a complexidade e a diversidade desses marcadores. Mas essa falta de experiências e debates sobre a inclusão na Educação Física escolar, poderia ser minimizada se esse tema fosse abordado de uma forma transversal, desde o início do curso até seu término, em todas as disciplinas.

Dessa forma, a Formação Inicial deve ser compreendida como um ponto de partida, e não como a conclusão dos estudos. Assim sendo, a Formação Continuada se estabelece como uma etapa indispensável para que o/a docente amplie seus conhecimentos e possa aperfeiçoar suas práticas pedagógicas na direção da perspectiva da educação inclusiva.

Quadro 6 – Saberes Disciplinares

SABERES DISCIPLINARES	
CONCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO	
professor Luís	“Eu acho que inclusão é quando o aluno consegue se sentir participativo, independentemente da atividade que seja proposta pelo professor. [...] Se ele tá participativo e não importa o jeito que ele tá participando, pra mim é inclusão.”
professora Laura	“Bom, para mim, inclusão é... trazer o aluno, a pessoa, para junto daqueles que são considerados normais, que não tem uma deficiência, trazer para perto, incluir ele, a pessoa, para fazer as

	atividades de alguma forma, adaptando a sua deficiência, mas não deixando dessa pessoa participar.”
professora Paula	“Inclusão, para mim, é uma atividade para todos, porém, cada um com seu devido grau de... como ele consegue atingir aquela atividade, aquele objetivo. [...] é, por exemplo, você dar uma atividade e todos fazerem [...] conseguir fazer a atividade no tempo certo, no tempo que ele consegue, e os outros também.”
professor Vinicius	“Inclusão, é tentar receber o aluno na turma da melhor forma, da melhor forma, não é nem da melhor forma possível, da melhor forma.”

Fonte: Os autores (2026)

Em relação ao conceito de inclusão, buscou-se verificar como os/as docentes entendem esse conceito. Por meio dos relatos dos/as professores/as conforme podemos verificar nos trechos em destaque no quadro acima os quais nos permitiu constatar que os/as docentes não tiveram acesso, na sua formação docente, aos conceitos mais básicos quando se trata da educação inclusiva, e não tiveram acesso a experiências e práticas que possibilitem discussões mais profundas sobre o tema inclusão, o que indica uma lacuna na formação docente desses/as professores/as, e influenciam diretamente na prática pedagógica e nas atitudes dos/as docentes em relação à inclusão e mais diretamente ao trato com o/a estudante com deficiência.

O professor Luís mostrou-se confuso ao responder à pergunta sobre o seu entendimento quanto ao conceito de inclusão. Inicialmente, afirmou que o estudante com deficiência deve sentir-se participativo juntamente com toda a turma, contudo, em seguida afirma que não importa como esse discente está realizando a atividade, o que importa na sua visão, é que estejam todos juntos, participando da atividade. Tal posicionamento indica uma prática mais voltada a integração desse estudante com deficiência, que é um conceito ultrapassado, na qual as Pessoas com Deficiência frequentavam as escolas regulares, porém a responsabilidade de se adequar a rotina escolar recaía sobre o estudante. Essa atitude que ainda ecoa no nosso sistema educacional, é uma herança de legislações que foram implementadas nas décadas de 1970 e 1980 e ainda não superadas. Legislações que tinham como objetivo fazer com que as crianças com deficiências da época, frequentassem a escola, momento em que foram criadas escolas e classes especiais, reforçando uma política de integração, em que o/a estudante com deficiência é que deveria se adaptar as atividades escolares (Gonçalves, 2010; Ziliotto; Gisi, 2018).

Semelhante ao professor Luís, que não demonstrou ter uma conceituação

adequada no que tange à inclusão de estudantes com deficiência na escola e por consequência na Educação Física escolar, o professor Vinícius segue na mesma direção, ao demonstrar não ter uma clara compreensão sobre o conceito de inclusão quando o resume a atitude de receber bem o estudante.

Baseado nesses dois relatos e tendo o objetivo de termos escolas onde a educação inclusiva ocorra de fato, se faz importante que esses estabelecimentos escolares estejam preparados para receber esses/as estudantes com necessidades específicas. E uma das formas de recepcionar esses/as discentes com dignidade e respeito é termos docentes bem formados com conhecimentos de forma a atender os/as estudantes com deficiência. E dentro dessa formação docente, os/as professores/as precisam ter clareza sobre termos relacionados a educação inclusiva, entre eles, a concepção sobre o termo inclusão (Glat; Pletsch; Souza, 2007; Telles; Krug, 2014).

De forma oposta, as professoras Laura e Paula trazem relatos que se aproximam mais do que se compreende como uma prática pedagógica inclusiva. Em suas falas, destacam ações voltadas aos estudantes com deficiência, ao promoverem atividades adaptadas com o objetivo de que toda a turma consiga completá-la considerando as especificidades de cada um.

Essa postura se alinha ao que defende Mantoan (2003), ao enfatizar a importância de uma sala de aula acolhedora, no caso da Educação Física, uma quadra acolhedora onde todos os/as estudantes, com ou sem deficiência, tenham a oportunidade de conjuntamente, receberem apoio e incentivos que favoreçam o pleno desenvolvimento de seu potencial. A autora prossegue indicando que a inclusão vai muito além de simplesmente inserir esses/as estudantes no ambiente escolar. Para que haja uma inclusão de fato, é necessária uma transformação do sistema educacional para que a partir dessa transformação todos/as os/as discentes sejam recebidos e tenham valorizadas as suas diferenças como parte da diversidade humana.

Essa transformação que Mantoan (2003) defende, por mais difícil que seja para implementar em um sistema de ensino, pode e deve começar nos valores e nas atitudes dos/as docentes. São pequenos gestos e ações que podem parecer simples, mas podem fazer a diferença no processo de inclusão. Na fala da professora Laura, em destaque abaixo, pode se observar uma atitude de respeito, cuidado e atenção com os/as estudantes que não conseguem realizar alguma atividade em razão de sua condição:

“[...] se algum aluno tem dificuldade em acompanhar, aí o que eu faço? Tudo adaptado. Tento adaptar da melhor forma possível para ver se consegue participar, consegue fazer. Não tendo êxito, eu simplesmente observo, ajudo, pego na mão, ando, caminho um pouquinho, converso e tento adaptar da melhor forma possível para participar [...]”

Esse relato converge com os achados de Gutierrez Filho *et al.* (2011), cujo estudo evidenciou que professoras que atuam em turmas com estudantes com deficiência nas aulas regulares tendem a apresentar atitudes mais favoráveis à inclusão quando comparadas aos professores.

Esse relato permite vislumbrar a possibilidade real de transformação do sistema educacional brasileiro. Atitudes que podem parecer pequenas e simples, mas que não o são, podendo influenciar outros/as docentes no contexto escolar, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e, gradualmente, ampliando esse movimento para toda a instituição.

5.2 Saberes da Formação Profissional

Tardif (2014) indica que os saberes da formação profissional, são aqueles entendidos como os conhecimentos transmitidos pelas instituições formadoras, tanto na formação inicial quanto na continuada. Esses saberes fundamentam o desenvolvimento das competências docentes, oferecendo os princípios teóricos e metodológicos que orientam a prática educativa.

Quadro 7 – Saberes da formação profissional

SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
FORMAÇÃO CONTINUADA	
professor Luís	“eu fiz minha pós-graduação em Educação Física Escolar lá na [...], aí eu tive a matéria de Educação Física Adaptada com a professora lá. Então lá eu ganhei mais experiência.” “Em relação à formação continuada, a gente já teve alguns cursos, sim, durante o mandato do prefeito agora, durante outros mandatos, outros prefeitos eram mais vazios, assim, nos primeiros quatro anos tiveram mais cursos, assim, mais encontros entre os professores com cursos. Já tivemos presencial, já tivemos online também.”
professora Laura	“Então, eu estou para fazer, até comecei o curso, mas não dei continuidade, sobre essa área de educação especial, inclusive, eu tenho que pegar firme.”

	“Tivemos sim, [...], mas umas formações continuadas que nós tivemos não era relacionada à inclusão, né?”
Professora Paula	“Depois que eu comecei a receber esses alunos de inclusão, aí eu, como eu fiz psicomotricidade, né? Tem tudo a ver.” “Psicomotricidade. Psicomotricidade. Aí sim eu vi já a mais atual, né? Já é mais atual. Eu vi as deficiências mais atuais, incluindo o autismo.”
professor Vinicius	“Teve formação da rede sim. Que eu me lembro geralmente voltada para o autismo, que é a grande demanda, que a gente tem pegado bastante, mas e geralmente remota, porque eu me lembro todos de remota.”

Fonte: Os autores (2026)

É importante reforçar o que já explicitamos anteriormente, os saberes docentes não podem ser considerados individualmente, pois eles se articulam entre si. Ao falarmos da formação continuada como saberes da formação profissional, precisamos entender que, essa categoria também atravessa os saberes experienciais, como veremos adiante.

No que se refere aos saberes da formação profissional, observamos que apenas a professora Paula buscou atualização ao começar a receber estudantes com deficiência, realizando uma especialização na área, que fortalece na sua prática pedagógica em favor de uma educação mais inclusiva. Os demais participantes também procuraram formações, porém não especificamente relacionadas à educação inclusiva.

Neste contexto, entre os docentes entrevistados, foi possível observar que a professora Laura não tem nenhuma pós-graduação, sendo que ela concluiu a graduação recentemente, no ano de 2023. Os outros três participantes da pesquisa têm pós-graduação, todos os três em nível de especialização. A professora Paula se especializou em Psicomotricidade, o professor Luís em Educação Física escolar e por fim, o professor Vinicius especializou-se em Ciências da Performance Humana.

A Secretaria Municipal de Educação de Seropédica oferece algumas ações de formação continuada para seus docentes, contudo, segundo os relatos, essas formações ocorrem, em sua maioria, de maneira remota e raramente têm como foco o aprimoramento do processo de inclusão. Observa-se ainda, que mesmo quando a formação continuada é ofertada, ela não aborda a inclusão de uma forma ampla no contexto escolar, restringindo-se, na maior parte das vezes, a temas específicos e pontuais.

Conceição, Krug e Venson (2013), apontam em seu estudo que para muitos a formação termina quando se conclui a graduação, mas na verdade ainda existe uma longa

caminhada, procurando conhecimento para ter domínio de situações que poderão intervir no seu trabalho. Essa afirmação vai ao encontro do que indica Freire (2001), quando diz que, o professor precisa manter-se em constante atualização, através das mais variadas formas, para assim, poder ter um conhecimento que o auxilie a enfrentar as dificuldades encontradas durante o exercício da profissão, podendo aprimorar sua prática docente.

A Formação Continuada se faz um instrumento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos/as docentes, inclusive para práticas inclusivas. É na formação continuada que o/a docente tem a oportunidade de repensar suas convicções e atualizar suas estratégias pedagógicas, de tal forma, que possa se sentir capaz de suprir as demandas da diversidade no ambiente escolar. Nessa perspectiva, é fundamental que a rede municipal forneça não somente apoio institucional para que os docentes ampliem continuamente sua formação, inclusive em níveis de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado, mas também disponibilize programas formativos que articulem fundamentos teóricos e práticas voltadas a inclusão.

Porém, a formação continuada não se dá somente em cursos estruturados como uma busca pela atualização técnica, ela também acontece no cotidiano escolar dos/as docentes. Para Freire, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A formação continuada, portanto, ocorre no vai-e-vem entre ação e reflexão, permitindo que os/as professores/as compreendam os desafios reais vividos na escola e reelaborem suas formas de ensinar. Conforme apontam Silva e Araújo (2005), Freire considera que uma prática reflexiva é fundamental para a formação continuada dos/as professores/as, constituindo um processo permanente, crítico e transformador da sua própria prática. O conceito de inacabamento humano de Freire nos ajuda a entender que o ser humano está em permanente processo de aprendizagem a partir das respostas e soluções que vai dando a cada nova experiência e desafio, ou seja, a reflexão que faz para responder aos desafios expressam um processo de aprendizagem que acontece ao longo de toda vida.

No caso das/os docentes a própria relação que se estabelece no processo ensino/aprendizagem exige reflexão e criatividade para oferecer novas e potentes respostas aos inúmeros desafios da sala de aula, caracterizando também um processo de formação continuada. Assim, docentes estão sempre se formando e transformando suas ações cotidianas na escola, durante suas interações com estudantes, colegas, o que o autor chama de formação permanente, bem como em suas reflexões críticas oriundas de suas experiências cotidianas. A reflexão crítica permanente deve constituir-se como diretriz

fundamental da formação continuada dos professores que almejam promover transformações por meio de sua prática educativa.

Ao analisarmos o pensamento freiriano sobre formação continuada, concebida como um processo que se desenvolve no cotidiano escolar por meio da articulação entre ação e reflexão sobre a prática pedagógica, reconhecemos que essa formação continuada converge com a concepção de saberes experienciais formulada por Tardif (2014), quando ele afirma que os saberes experienciais são nascidos das experiências vivenciadas, nas interações e relações estabelecidas com a comunidade escolar, são as experiências que podem ressignificar a sua formação eliminando práticas que lhe parecem inservíveis ou apartadas da realidade, e manter outras que se mostram úteis e aplicáveis.

Nesse sentido, compreendemos a formação continuada também nas situações em que os/as participantes desta pesquisa relatam as estratégias que adotam para promover aulas inclusivas. Como veremos adiante, os depoimentos evidenciam que os/as docentes, ainda que de forma muitas vezes inconsciente, planejam suas aulas e, ao longo de sua execução, observam, refletem e realizam ajustes nas atividades, buscando torná-las mais atrativas e acessíveis a todos/as os/as estudantes, mesmo quando o objetivo inicialmente proposto não é plenamente alcançado.

5.3 Saberes da Experiência

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, 2014, p. 48-49).

Nos saberes experienciais, trouxemos algumas categorias temáticas que emergiram nas entrevistas e que se relacionam, conforme discriminado abaixo, as quais passaremos a analisar e discutir:

- Estratégias para inclusão
- Desafios enfrentados
- Avaliação
- Aprendizados da experiência

Quadro 8 – Saberes da Experiência

SABERES DA EXPERIÊNCIA	
ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO	
professor Luís	“A gente tenta sempre fazer primeiro a aula normal. Se ele conseguir fazer, ele vai junto. Se não, a gente vai na hora tentando ajustar.”
professora Laura	“É uma coisa que eu observei, que eles gostam bastante, música. [...] os alunos da tarde, principalmente da tarde, e a noite também, eles gostam muito, eles dançam. Aí eu faço dança com eles, zumba. E eles gostam muito de música. É algo que, assim, música transforma, ajuda, socializa, liberta, né?”
professora Paula	“[...] A gente trabalha outros. jogos precisos, então é boliche, cricket, então eu faço bocha, então é bocha, então ele participa bastante. [...] é dança, esportes eletrônicos, já trabalha a criatividade deles, então são jogos eletrônicos. [...] peço que eles busquem jogos eletrônicos e transfira para a realidade. Então ele também consegue Pac-Man, pelas linhas e tal. [...] lutas, lutas, esportes de invasão, eu jogo bastante, tenho bola quando tenho, eu jogo bastante com eles e tal, mas é isso, ele é juiz, eu coloco ele para ser juiz, ele participa das jogadas, quando é handball ele participa das jogadas, quando é futsal ele também participa das jogadas, mas é um coleguinha tem que auxiliar. Está ajudando ele. Mas ele participa, ele gosta de participar.”
professor Vinicius	“assim que eles chegaram para mim, eu perguntei para eles, perguntei para eles, assim, eu observo bem na quadra, boto uma atividade fácil, fico observando o que faz, o que não faz [...], dou sempre uma olhada, sempre procurando, melhorar, né, bastante, jogo bastante, sim, a gente tem bastante professor bom hoje no YouTube.”

Fonte: Os autores (2026)

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física escolar requer a adoção de estratégias pedagógicas que assegurem a participação plena e significativa de todos/as os/as estudantes, com e sem deficiência nas mesmas atividades, reconhecendo a diversidade corporal existente, e respeitando as especificidades de cada estudante e as necessidades educacionais específicas daqueles que tem alguma deficiência. Nesse sentido, torna-se fundamental que o/a docente desenvolva um planejamento intencionalmente inclusivo, garantindo a todos/as o direito à participação, ao movimento, à cultura corporal e à vivência de práticas corporais significativas.

Diversas estratégias podem e devem ser adotadas para a construção de uma aula de fato inclusiva. Nos relatos dos participantes, observa-se a utilização de práticas como a observação atenta do/a estudante, visando identificar possíveis necessidades de

adaptação, bem como o diálogo com os/a próprios/as estudantes para compreender suas especificidades. A partir desse processo, o/a docente consegue promover adaptações nas atividades, nos conteúdos e nas metodologias, de modo que a aula se torne atrativa e possibilite a participação de todos. Essas adaptações envolvem a diversificação das formas de participação do/a estudante, por meio da variação de materiais, regras e da organização dos espaços.

Esses relatos presentes nas falas dos/as professores/as corroboram o que apontam Fonseca e Ramos (2017), ao destacarem a diversificação de conteúdos como uma estratégia possível e relevante para a promoção da inclusão.

A disciplina Educação Física tem uma peculiaridade com relação às outras disciplinas escolares, pois é permitida uma grande flexibilidade na seleção de conteúdos, ou seja, é possível trabalhar uma amplitude de ações, com variações, adaptações e aplicações diversas. É possível que o professor planeje estratégias, desconstrua ideias tradicionais e trilhe vários caminhos diferentes para se chegar a um objetivo (Fonseca; Ramos, 2017, p. 194).

No relato da professora Paula, essa estratégia se evidencia ao afirmar que utiliza diferentes atividades para trabalhar conteúdos específicos, garantindo múltiplas possibilidades de participação dos/as estudantes.

“[...] jogos precisos, então é boliche, cricket, então eu faço bocha, então é bocha, então ele participa bastante. peço que eles busquem jogos eletrônicos e transfira para a realidade ele é juiz, eu coloco ele para ser juiz, ele participa das jogadas, quando é handball ele participa das jogadas, quando é futsal ele também participa das jogadas [...]” (profa. Paula)

Também podemos verificar nos relatos abaixo, a utilização do diálogo e da observação, dos professores Luís e Vinicius:

“...assim que eles chegaram para mim, eu perguntei para eles, perguntei para eles, assim, eu observo bem na quadra, boto uma atividade fácil, fico observando o que faz, o que não faz...” (prof. Vinicius)

“A gente tenta sempre fazer primeiro a aula normal. Se ele conseguir fazer, ele vai junto. Se não, a gente vai na hora tentando ajustar.” (prof. Luís)

De modo semelhante, a professora Laura recorre ao uso da música como estratégia para promover a inclusão em suas aulas, a partir da observação do interesse e do prazer demonstrados pelos/as estudantes em atividades que envolvem música e dança. Essas escolhas dialogam com o que aponta Tardif (2014), ao afirmar que o trabalho docente é

atravessado por saberes construídos na prática cotidiana, o que implica a mobilização de diferentes conhecimentos para responder às demandas concretas da sala de aula, incluindo aquelas relacionadas à inclusão. Trata-se de uma estratégia que não é necessariamente ensinada na formação docente, mas que foi construída pelos/as docentes ao longo de suas experiências profissionais.

Conforme evidenciado nos relatos dos/as participantes deste estudo, as práticas pedagógicas são desenvolvidas de maneiras distintas, de acordo com a sensibilidade, a experiência e o repertório profissional de cada professor/a. Pode-se iniciar a atividade com um menor grau de dificuldade, ampliando gradualmente o nível de desafio à medida que o/a docente identifica essa possibilidade sem interferir na participação do/a estudante com deficiência. Da mesma forma, observamos a adoção de adaptações que envolvem as diferentes formas de participação desse/a estudante, por meio da variação de materiais, regras, avaliações e organização dos espaços.

Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais são construídos no cotidiano escolar, nas interações que o/a professor/a estabelece com os estudantes, com os colegas de trabalho e o próprio ambiente institucional. Esses saberes, resultantes das vivências concretas da docência, possibilitam ao/a professor/a interpretar as situações reais que emergem no decorrer das aulas e ajustar sua prática conforme as demandas identificadas.

Quadro 9 – Saberes da Experiência

SABERES DA EXPERIÊNCIA	
AValiação	
professora Laura	“[...] vai acompanhando a evolução, é mais assim no desenvolvimento dele[...]”
professora Paula	“[...] Todas as avaliações, testes, trabalhos são adaptados. Às vezes, eu faço até oral. Ele escreve, mas escreve devagar. Então, é tudo adaptado.”
professor Vinicius	“[...] Eu nunca avalio o movimento do aluno. Eu não consigo ver a educação física de forma que eu tenho assim.... Eu vou avaliar se ele fez bem ou se ele fez... No geral, eu avalio pela vontade dele de estar fazendo a aula. A disposição dele de estar praticando, estar querendo acertar [...]”

Fonte: Os autores (2026)

Outra técnica fundamental para favorecer a inclusão é o processo de avaliação dos estudantes. Conforme afirmam em seu estudo, Marcon, Magalhães e Da Cunha (2025), a avaliação realizada nas escolas não se configura como uma prática inclusiva, sobretudo

por se basear em padrões definidos a partir da média do grupo, os quais desconsideram as individualidades e a diversidade presentes na escola. As autoras ainda afirmam que especificamente no campo da Educação Física, a avaliação é historicamente estruturada a partir de uma perspectiva corponormativa, o que reforça processos de exclusão e limita o reconhecimento das diferentes formas de participação e aprendizagem (Marcon, Magalhães, Da Cunha, 2025).

Avaliar de maneira inclusiva implica reconhecer que os processos de aprendizagem são múltiplos e que a Educação Física não pode se restringir a parâmetros normativos que, historicamente, têm excluído estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, a avaliação deve valorizar o esforço, a participação, a autonomia e a construção de conhecimentos acerca do corpo e do movimento, evitando comparações excludentes entre os/as estudantes/as. Nessa direção, Conceição, Krug e Venson (2013), afirmam que:

os professores/as têm a obrigação e a necessidade de avaliar os alunos, para conhecê-los e saber de seus progressos, possibilitando a identificação do que ainda precisa ser trabalhado. Além disso, a avaliação é um instrumento para possíveis revisões no processo de ensino, ou seja, uma análise avançada sobre a prática pedagógica do professor.

Os/As docentes participantes dessa pesquisa indicam, através de suas falas, adotarem formas de avaliações inclusivas, como podemos verificar nos destaques abaixo:

[...] Eu nunca avalio o movimento do aluno. Eu não consigo ver a educação física de forma que eu tenho assim.... Eu vou avaliar se ele fez bem ou se ele fez... No geral, eu avalio pela vontade dele de estar fazendo a aula. A disposição dele de estar praticando, estar querendo acertar [...] (prof. Vinícius)

[...] Todas as avaliações, testes, trabalhos são adaptados. Às vezes, eu faço até oral. Ele escreve, mas escreve devagar. Então, é tudo adaptado. (profa. Paula)

Nessa perspectiva, é fundamental que o/a professor/a tenha um olhar atento e sensível ao processo avaliativo. Segundo Mantoan (2003, p.39), em uma escola inclusiva é necessário:

suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda. Para ser coerente com essa novidade, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar boas notas e ser promovido.

Ao falarmos de estudantes com deficiência, é fundamental considerar, durante o processo de avaliação, as práticas inclusivas desenvolvidas, quais recursos de acessibilidade foram utilizados e as especificidades do/a estudante.

Quadro 10 – Saberes da Experiência – Desafios encontrados

SABERES DA EXPERIÊNCIA	
DESAFIOS ENFRENTADOS	
professor Luís	“Assim, a parte material é muito, muito, muito deficiente. Não é culpa da escola. Não, não. Mas é muito deficiente. É a conjuntura. É a conjuntura. É sempre a conjuntura. A estrutura. A estrutura, o motor. É muito difícil a gente ter materiais adaptados. A gente tem que refazer as coisas, criar a bola com guiso dentro, usar saco plástico, botar a venda na cara dos alunos. Coisas assim. Porque se for depender de material, a gente não vai fazer nada. Não vai adaptar nunca.”
professora Laura	“Quando eles não querem participar da aula, aí eu tento adaptar da melhor forma possível para ver se consegue participar, consegue fazer. Não tendo êxito, eu simplesmente observo, ajudo, pego na mão, ando, caminho um pouquinho, converso e tento adaptar da melhor forma possível para participar, para estar junto.”
professora Paula	“A gente consegue trabalhar algumas coisas de inclusão. O ruim é que eu tenho uma turma de 35 alunos, né? Imagina, aqueles meninos sedentos por jogar bola, bola, bola, bola. Só quer a bola...” “Pega uma bola, que também é ruim material aqui. Passei quase um ano todo sem material nenhum. É, a gente também tem que se virar né?” “Dificuldade até mesmo do social, do aluno. Esse, ele falta muito. Ele tem problemas financeiros, a família tem problemas financeiros. Às vezes não tem fralda, ele usa fralda.”
professor Vinicius	“os desafios é, é conseguir, é, principal né, eu conseguir desenvolver atividades, que, que sejam atrativas, especificamente aqui no caso da <i>Estudante X</i> , e para os outros alunos né, que, que eles consigam, ficar de forma, é difícil falar igual, mas, interagir na atividade da mesma forma, é, e isso durante uma aula toda, que é mais difícil né, durante uma aula toda, as vezes eu consigo incluir uma atividade ou outra, mas não consigo, uma aula inteira né, as vezes até pelo, vamos dizer assim, não, falta de conhecimento meu [...]”

Fonte: Os autores (2026)

Tardif (2014) destaca que os conhecimentos de um/a professor/a são uma realidade social materializada por meio de formação acadêmica, programas de práticas coletivas, disciplinas escolares, e uma pedagogia institucionalizada. Nesse contexto, a Educação Física inclusiva enfrenta desafios significativos que atravessam dimensões formativas e estruturais.

A formação acadêmica, tanto inicial quanto continuada, ainda se configura como um desafio significativo para as instituições responsáveis pela preparação de professores. Moraes e Macedo (2021) destacam que, com frequência, os conhecimentos oferecidos ao longo desse processo formativo não são suficientes para promover mudanças efetivas nas concepções e atitudes dos futuros docentes. Além disso, os autores apontam que a quantidade e a profundidade das informações disponibilizadas não têm sido adequadas para que esses profissionais se sintam devidamente preparados para atuar de maneira segura e competente no contexto da inclusão.

Além disso, outro obstáculo a ser enfrentado pelos/as professores/as, é a falta de materiais adaptados e equipamentos adequados, o que pode impedir ou limitar a participação plena dos/as estudantes nas atividades propostas.

E por fim, os relatos também indicam como uma dificuldade para que ocorra uma aula de fato inclusiva, a grande quantidade de estudantes por turma, impactando diretamente na prática pedagógica, podendo impedir que o/a professor/a implemente atividades que sejam inclusivas e atrativas para toda a classe, estimulando a participação dos estudantes com e sem deficiência. Corroborando a fala da professora Paula sobre o alto número de estudantes na turma, que dificulta a implementação de atividades inclusivas, Conceição, Venson e Krug (2013), afirmam que:

O professor além de não estar preparado para trabalhar com a inclusão, ainda passa por situações em que o número de alunos é alto para poder desenvolver o que sabem, situações que se torna complicado de conseguir dar atenção a este aluno. Atenção esta que poderia fazer com que o aluno tivesse um progresso mais rápido [...]

Ao analisar os desafios relatados pelos/as participantes da pesquisa, evidencia-se a presença de um problema estrutural que atravessa a prática docente. Observa-se a falta de condições adequadas de trabalho, marcada pelo elevado número de estudantes por turma, fator que impacta diretamente a organização pedagógica, pela insuficiência de materiais apropriados e adaptados, bem como por barreiras sociais que afetam o contexto familiar dos/as estudantes e, por vezes, contribuem para seu afastamento da escola. Soma-

se a isso a carência de profissionais capacitados para atuar com esse público.

Assim, torna-se evidente que o problema não reside nos/as estudantes com deficiência, mas em uma estrutura historicamente excludente, que, apesar dos avanços legais em direção a uma educação inclusiva, ainda perpetua processos de exclusão no cotidiano escolar, de todos/as os/as estudantes e não somente aqueles/as que tem alguma deficiência.

Nessa direção, quando falamos de um problema estrutural, também estamos falando de um processo de inclusão, que não a garante de fato, podendo ser chamado de um processo de inclusão excludente ou inclusão perversa. Diferente da exclusão tradicional, onde todos os direitos são negados, na inclusão excludente os direitos são garantidos por lei, também é garantida a vaga e o acesso desses/as estudantes ao ambiente escolar. Porém, a permanência na escola, com direito a uma educação de qualidade e com equidade, não acontece de fato, já que não lhes são oferecidas condições reais de aprendizagem, participação e pertencimento.

Quadro 11 – Saberes da Experiência – Aprendizados da Experiência

SABERES DA EXPERIÊNCIA	
APRENDIZADOS DA EXPERIÊNCIA	
professor Luís	“Eu acho que a maior experiência que tem é você quebrar suas próprias barreiras. Porque muita gente fica com receio de fazer isso, de fazer aquilo outro, vai machucar. Eu ficava com medo no início, falei, vai te machucar, não faz isso, controla, não sei o que. E lá eles iam embora. Aí passou o primeiro seis meses, aí no primeiro ano eu falei, vamos embora. É assim que funciona.”
professora Laura	“Ter Amor e paciência. Ter bastante carinho, paciência e respeitar o limite de cada um. Respeitar o tempo de cada um.”
professora Paula	“O que você aprende na universidade é a base. Você vai aprender mesmo no dia a dia com os seus alunos, porque cada um é individual, cada um é diferente. Então, tem situações que você vai passar que você não aprendeu na universidade. Você aprendeu a técnica, mas o tato mesmo é com o dia a dia. [...] Tem dias que você vai sair, caramba, eu consegui! Tem outros dias que você vai sair arrasada, que você não conseguiu fazer nada do que você planejou. E é assim, bola pra frente. Você tem que fazer o seu trabalho e seguir em frente mesmo. Não ser tão crítico com você mesmo.”
professor Vinicius	“O professor, por mais que ele aprenda na faculdade, ele vai aprender no dia a dia. É ele... Entender o caso, buscar literatura, buscar vídeos, buscar professores que já passaram por isso, buscar conhecimento, mas principalmente buscar o aluno. Olhar

	para o aluno. Ver a possibilidade do aluno. Motivar, conversar com o aluno. Motivar. Escutar bastante.”
--	---

Fonte: Os autores (2026)

Os aprendizados da experiência, que fazem parte dos saberes experienciais, são construídos no decorrer do tempo, através do cotidiano da profissão, a partir das interações que o/a professor/a estabelece com seus estudantes, colegas, conteúdos, rotinas escolares e com as situações imprevisíveis que emergem no dia a dia. Esses aprendizados, assim como os saberes experienciais são individuais e subjetivos, pois como afirma Larrosa Bondia (2002, p. 27) “o acontecimento pode ocorrer da mesma forma com diversas pessoas, mas irá tocar a cada uma delas de uma forma singular, o acontecimento pode se repetir, mas a experiência e o saber dessa experiência não se repetem.”

Os relatos dos/as participantes da pesquisa evidenciam que as experiências docentes são singulares e individuais, contribuindo para o desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica mais apurada para lidar com imprevistos, conflitos, diferentes necessidades e variadas formas de participação dos estudantes. No entanto, para que tais saberes possam se desenvolver, é fundamental que os/as professores/as se permitam viver a experiência em sua plenitude. Nesse sentido, Larrosa Bondía (2002) afirma que para viver a experiência, o/a professor/a deve ter um tempo de interrupção, um momento de pausa que possibilite pensar, escutar, refletir e sentir.

Apesar de não ter tido uma formação docente voltada para a inclusão dos estudantes com deficiência, o professor Vinicius evidencia na sua fala a construção desse saber experiencial, ao dizer que “busca o conhecimento para atender a esse público específico, mas enfatiza que o principal é buscar o aluno, olhar para o aluno, ver a possibilidade do mesmo, conversar, motivar e escutar bastante”. A prática docente do professor Vinicius também dialoga com Freire, que elenca diversas características que ele considera que são indispensáveis para a prática docente, de professores/as, tanto progressistas como conservadores, entre esses saberes elencados por Freire e que podemos identificar no relato do professor Vinicius é quando ele revela a importância de ter respeito aos saberes do educando, de saber escutar, de ter disponibilidade para o diálogo, entre outros.

Na mesma direção vai o relato da professora Paula ao afirmar que “o/a professor/a vai aprender mesmo no dia a dia com os seus alunos, porque cada um é individual, cada um é diferente. Então, tem situações que você vai passar que você não aprendeu na

universidade. Você aprendeu a técnica, mas o tato mesmo é com o dia a dia”. Além de estar conectada com os pensamentos de Tardif (2014) e Larrosa Bondia (2002), a fala da professora Paula também se aproxima da perspectiva de Paulo Freire que considera que a prática educativa só se torna formadora quando é atravessada pela reflexão crítica sobre a própria prática. Para o autor o ato de ensinar implica em pensar certo, que faz com que o/a professor/a tenha uma postura reflexiva, problematizando sua ação e consequentemente aprendendo com ela.

Dessa forma, a interrupção proposta por Larrosa Bondía aproxima-se do movimento de ação–reflexão–ação descrito por Freire, na medida em que ambos compreendem o conhecimento como resultado de uma experiência vivida de modo sensível, crítico e intencional. Assim, a experiência deixa de ser uma simples ocorrência para se tornar um processo formativo, capaz de produzir aprendizagens significativas e transformar o modo do/a docente estar e atuar no mundo.

A professora Laura fala sobre ter amor e paciência com os/as estudantes, além de carinho, respeitando o tempo e o limite de cada um/a. Esse discurso se conecta com o pensamento freiriano, que defende a educação como um ato de amor, que implica no acolhimento dos/as estudantes, com respeito a dignidade do outro e respeito aos saberes dos/as educandos/as. Também a professora Laura entende, assim como Freire que, cada sujeito tem o seu próprio tempo que deve ser respeitado, pois o processo é individual, de acordo com a autonomia de cada um. Apesar de Tardif não utilizar essas palavras como amor e paciência, nos parece que ele dialoga com esse pensamento, ao reconhecer que os saberes experienciais são constituídos nas relações cotidianas, marcadas por dimensões afetivas, éticas e intersubjetivas que se consolidam na interação com os estudantes.

Dessa forma, a experiência, quando integrada à reflexão e à formação contínua, torna-se uma fonte inesgotável de aprendizagem profissional, caracterizada pela constante construção de sentidos, estratégias e interpretações que fortalecem tanto a identidade quanto a competência docente, ampliando seus saberes.

6. CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve origem a partir de uma inquietação pessoal vivenciada durante a Formação Inicial, ao constatar que o debate sobre a inclusão era tão pouco explorado, ou quase inexistente, nas disciplinas da graduação. Ademais, as experiências de preconceito e exclusão por mim vividas contribuíram para intensificar o interesse em compreender como os/as professores/as se preparam e constroem seus saberes docentes para atuar com a inclusão de estudantes com deficiência física no ensino básico, especialmente diante da escassez de discussões sobre a essa temática na formação desses/as futuros/as docentes, bem como a ausência de preocupações com acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência física.

É a partir desse contexto que se estabelece nossa pergunta norteadora da pesquisa: compreender como os/as professores/as recém-egressos/as das universidades se preparam e constroem seus saberes docentes para atuar com turmas que possuam estudantes com deficiência física, tendo em vista que, em sua Formação Inicial, o tema da inclusão desse público nas aulas de Educação Física escolar é abordado de maneira superficial e insuficiente, além de não possuímos escolas preparadas para receberem esse público. Estando a UFRRJ localizada no município de Seropédica, esse foi nosso campo de atuação para a realização do estudo.

Com essa finalidade, propusemos como objetivo geral dessa pesquisa identificar os saberes da experiência que emergem da prática de professores/as de Educação Física no município de Seropédica/RJ, que atuam em turmas do segundo segmento do ensino fundamental com estudantes com deficiência física.

Definimos como objetivos específicos a) Descrever o quantitativo de estudantes com deficiência física matriculados na rede de ensino e identificar as escolas em que esses estudantes estão matriculados bem como o quantitativo de professores/as de Educação Física que trabalham nesses locais; b) Elencar desafios ainda encontrados por docentes de Educação Física nesses espaços; c) Identificar estratégias utilizadas pelos/as docentes em seu cotidiano; e d) Compreender como os saberes experienciais influenciam nas práticas pedagógicas desses/as docentes.

Sem a pretensão de encerramos essa discussão, entendemos que todos os objetivos foram alcançados, visto que as entrevistas realizadas com os/as docentes participantes desse estudo forneceram informações relevantes acerca da formação acadêmica deles/as, bem como sobre a atuação cotidiana junto às turmas que possuem estudantes com

deficiência física, as dificuldades enfrentadas, as possibilidades identificadas e as estratégias utilizadas para implementação de aulas inclusivas e atrativas, considerando a diversidade presente nas turmas em que atuam.

Como etapa inicial dessa pesquisa, realizamos uma revisão da literatura do tipo integrativa, com o objetivo de identificar o panorama atual dos estudos sobre os saberes docentes relacionados a inclusão de estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. Os resultados dessa revisão evidenciaram uma lacuna significativa na produção científica sobre a temática pesquisada, uma vez que apenas três estudos foram encontrados como pertinentes aos critérios estabelecidos para essa revisão.

No que se refere aos saberes docentes evidenciados na revisão, destacam-se os saberes disciplinares e saberes profissionais, ambos relacionados a relatos de uma formação docente considerada insuficiente para atuação junto a estudantes com deficiência. Os saberes da experiência foram apontados como importantes para a efetivação de práticas inclusivas, enquanto os saberes curriculares foram mencionados como um possível fator dificultador para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

Em uma segunda etapa do estudo, realizamos entrevistas com os/as professores/as de Educação Física que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Seropédica, onde foi possível levantar informações relevantes acerca de sua formação, dos desafios enfrentados e das possibilidades de atuação. Esses aspectos influenciam diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas que contam com estudantes com deficiência física, bem como a construção dos saberes docentes desses/as profissionais da educação. Conforme já explicitado anteriormente, embora o objetivo geral esteja centrado nos saberes da experiência, entendemos que os saberes docentes se constituem de forma articulada e indissociável. Por essa razão, também foram analisados outros tipos de saberes que emergiram nas falas dos/as professores/as entrevistados/as. Utilizamos para a análise dos dados, a análise de conteúdo de Bardin (2016), com a categorização a *posteriori* dos resultados encontrados. Dessa maneira, as categorias encontradas foram articuladas com alguns dos saberes docentes.

Dessa forma, a primeira categoria identificada foi intitulada “disciplinas da Formação Inicial para atuação docente inclusiva”, a qual foi articulada aos saberes disciplinares. Entre os/as quatro docentes entrevistados/as, três relataram ter cursado uma disciplina voltada para a inclusão na Educação Física escolar, enquanto um afirmou não

ter tido nenhuma disciplina específica sobre o tema.

Também articulada aos saberes disciplinares, identificamos a categoria “concepção sobre a inclusão”, a qual evidencia uma fragilidade na compreensão de um dos conceitos mais básicos quando tratamos da inclusão. Quando questionados/as sobre como entendem o que é inclusão, dois participantes da pesquisa apresentaram respostas que se aproximam de uma perspectiva integracionista, uma vez que associam a inclusão apenas a presença dos/as estudantes no mesmo ambiente e a sua participação nas atividades junto à turma, sem considerar aspectos mais amplos de acessibilidade, participação efetiva e equidade no processo educativo.

A partir dos relatos, podemos perceber que a Formação Inicial ainda se encontra fortemente marcada por uma perspectiva tecnicista e esportivizada. Além disso, a abordagem sobre inclusão, restrita a apenas uma disciplina, dificulta a realização de debates e discussões mais aprofundadas sobre o tema. Os resultados dessas duas categorias relacionadas aos saberes disciplinares, convergem com outros estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência, ao evidenciarem que a Formação Inicial não tem conseguido oferecer subsídios suficientes para que os/as futuros/as docentes atuem de maneira efetivamente inclusiva com esse público específico.

Compreendemos que a discussão sobre inclusão não deve se limitar apenas às Pessoas com Deficiência, mas precisa sim abarcar outros marcadores sociais da diferença, como raça, sexualidade, gênero, religião, entre outros, que igualmente vivenciam processos de inclusão e exclusão. Nesse sentido, é fundamental que as instituições formadoras reconheçam a urgência e a relevância dessa temática, tratando-a, sempre que possível, de maneira transversal ao longo de toda a graduação. Tal perspectiva possibilita que os/as graduandos/as compreendam a centralidade da inclusão em sua futura prática profissional, contribuindo, ao menos, para a superação das barreiras atitudinais.

Avançando na análise, chegamos à categoria da “formação profissional”, a qual relacionamos aos saberes profissionais. A formação continuada, que faz parte importante da formação profissional, configura-se como uma etapa fundamental no desenvolvimento docente, pois é nesse momento em que o/a docente tem a possibilidade de se manter atualizado/a, ampliar seus conhecimentos e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, com a intenção de aprimorar sua atuação docente. Para além dos cursos de pós-graduação, é imprescindível destacar a necessidade e a importância das formações oferecidas pelas redes de ensino, que contribuem diretamente para qualificação do trabalho docente. Soma-se a isso a formação que se constrói no cotidiano escolar, por

meio das interações entre professores/as, colegas de profissão, estudantes e toda a comunidade escolar, que se constitui em um processo contínuo e coletivo de aprendizagem.

Enfim, chegamos ao objeto de investigação de nossa pesquisa, os saberes da experiência. Identificamos quatro categorias que se alinham a esse saber, dos quais são: “estratégias para inclusão”, “Avaliação”, “Aprendizados da experiência” e “Desafios enfrentados”.

No que diz respeito as estratégias para inclusão, destaca-se a importância de uma observação cuidadosa por parte dos/as professores/as em relação os/as estudantes com deficiência, além da manutenção de um diálogo aberto que permita a escuta desses discentes, especialmente no que se refere as suas possibilidades de participação. Além disso, é fundamental que os/as docentes diversifiquem suas práticas pedagógicas, possibilitando que os/as estudantes participem de variadas formas, por meio da alteração de regras, da variedade de materiais e da utilização diversificada dos espaços.

Quanto a avaliação, observamos nos relatos dos/as participantes da pesquisa, um olhar atento e cuidadoso, com a preocupação de não centralizar o processo no rendimento dos/as estudantes, mas sim adotar os princípios de respeitar as diferenças, valorizando os avanços individuais. Dessa forma, buscam realizar uma avaliação de forma equânime evidenciando também a abertura para promover alterações no processo avaliativo sempre que necessário, a partir da reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Em relação aos desafios apontados pelos/as participantes desta pesquisa, destacam-se o número elevado de estudantes por turma, o que pode dificultar que o/a docente desenvolva com êxito, atividades inclusivas onde todos/as participem de forma equânime. Soma-se a isso a falta de materiais alternativos ou adaptados, problemas sociais que podem comprometer a frequência dos/das estudantes e, ainda uma formação docente que, muitas vezes, pode não ter a profundidade necessária de debates e discussão sobre a inclusão, deixando de oferecer subsídios adequados para a atuação desses/as professores/as.

No que se refere aos aprendizados advindos da experiência, duas falas dos/as participantes chamaram especialmente nossa atenção. A primeira, da professora Paula, ao afirmar que *“o que você aprende na universidade é a base. Você vai aprender mesmo no dia a dia com os seus alunos.”*, e a segunda, do professor Vinicius, ao destacar que *“O professor, por mais que ele aprenda na faculdade, ele vai aprender no dia a dia...”*. Essas duas falas evidenciam a importância da experiência prática, do trabalho cotidiano e do

contato com os/as estudantes, com os colegas de profissão e com a comunidade escolar de uma forma geral.

Embora a formação sistematizada, ofertada pelas instituições de ensino seja fundamental para a atuação docente, é no cotidiano escolar que o/a professor/a compreende, de forma mais concreta, a importância de ouvir os/as estudantes, conversar e estabelecer o diálogo, exercitar a paciência e o cuidado, e entender que cada indivíduo tem o seu próprio tempo e suas singularidades. É a partir desse entendimento que se torna possível a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, os dados descritos a partir dos relatos desse estudo, corroboram a relevância dos saberes da experiência, que só podem ser construídos no cotidiano escolar, na relação direta com os/as estudantes, e no convívio com toda a comunidade escolar. Ressaltamos que não hierarquizamos os saberes docentes, porém os saberes da experiência se diferem dos demais por não poderem ser transmitidos durante a formação docente, eles essencialmente se constroem no exercício da prática docente.

Concluindo essas considerações, é fundamental refletirmos sobre um conceito recorrente ao longo de toda a construção dessa pesquisa, desde o referencial teórico, passando pelas falas dos/as participantes até a análise dos resultados, a ideia de preparação, ou a suposta falta dela, dos/as docentes para atuarem junto a estudantes com deficiência. Nesse sentido, destacamos que, durante a formação inicial, os/as futuros/as professores/as são preparados para o exercício da docência junto a diversidade dos sujeitos que existem na nossa sociedade, independentemente de suas características individuais. Resumindo, a formação docente tem como princípio a atuação com todas as pessoas.

Não existe uma formação inicial específica que habilite o/a professor/a a atuar com esse ou aquele estudante, a formação docente é voltada para o ensino de todos/as. Em relação à alegada falta de preparo evidenciada nos estudos e nas falas dos/as participantes, tal argumento não se sustenta à luz do pensamento de Paulo Freire, que entende a formação como um processo permanente. Nessa perspectiva, o/a docente se transforma ao ensinar e também ao formar outros sujeitos, estando, portanto, em constante movimento de construção e reconstrução de sua prática pedagógica. Assim, a formação e preparação docente não se encerram, mas sim é um processo contínuo.

De modo semelhante, é possível refletir sobre a preparação cotidiana a que os/as docentes estão submetidos/as. Conforme Tardif, os saberes experienciais são construídos no dia a dia da prática pedagógica, a partir das interações com a comunidade escolar.

Nesse processo, os/as professores/as encontram-se em permanente formação e, simultaneamente, em constante preparação para atuar diante das múltiplas características apresentadas pelos/as estudantes, que se renovam a cada ano e desafiam continuamente a prática desses profissionais.

Por fim, a pesquisa evidenciou que os saberes construídos a partir da experiência exercem influência direta na prática pedagógica dos/as docentes participantes. Tal influência se manifesta tanto na busca e no uso de estratégias voltadas à construção de aulas inclusivas, quanto na adoção de diferentes formas de avaliação e, sobretudo, na transformação de atitudes e valores relacionados à inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

Ao finalizarmos este estudo, esperamos que os resultados contribuam para o crescimento profissional dos/as participantes da pesquisa e dos/as futuros/as leitores/as. Assinalamos a importância da realização de novos estudos sobre essa temática, trazendo novas reflexões, podendo assim fortalecer a inclusão dos/as estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

BARBOSA, Marcio Luiz Borges; RIBEIRO, Camila Borges; CUPOLILLO, Amparo Villa. Saberes docentes na educação física escolar na perspectiva inclusiva: analisando a literatura. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 10, n. 1, p. e4628-e4628, 2025.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (Tradução Luís Antero Reto). **São Paulo, Brasil: Edições**, v. 70, 2016.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 05 Ago 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 05 Ago 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 05 Ago 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 05 Jan 2025

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso: 05 Ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
Acesso em 05 Ago 2024.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: 2011b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em 05 Jan 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 05 Ago 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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). 2015.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 05 ago 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acessado em 15 Jan 2025.

BRASIL. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Brasília, DF. 2023. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm
Acessado em 25 de outubro de 2025.

BRASIL. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF. 2025. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm
Acessado em 25 de outubro de 2025.

BRITO, RF de A.; LIMA, João Franco. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, movimento e saúde**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto; VENSON, Edna. Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 465-483, 2013.

CORRÊA, Paula Regina; PASQUALLI, Roberta. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 2, p. 229-238, 2022.

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

DA COSTA NETO, Julio Ferreira; MOTA, Marcio Rabelo. Tendências pedagógicas no ensino da Educação Física. **Universitas Humanas**, v. 6, n. 2, 2009.

DA SILVA, Gabriel Gomes; SILVEIRA, Jennifer Rodrigues; MARQUES, Alexandre Carriconde. Inclusão, formação e educação física: uma análise na perspectiva dos professores. **Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1994,

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 Ago 2024.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> >. Acesso em: 05 ago2024.

DE MORAES, João Carlos Pereira; MACEDO, Paulo Gustavo. Práticas, saberes e visões de professores de educação física sobre a inclusão na educação básica. **Pensar Acadêmico**, v. 19, n. 3, p. 686-698, 2021.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes. com, Buenos Aires, Ano**, v. 18, 2013.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

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 da. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, n. Especial, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, Wesley RS; JABBOUR, Charbel JC. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, 2011.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematicando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

GUTIERRES FILHO, Barbosa et al. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: uma revisão da produção científica brasileira. **Liberabit**, v. 17, n. 1, p. 19-30, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/pesquisa/37/0?ano=2010&tipo=ranking>
Acessado em 14 Jan 2025.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Summus Editorial, 2003.

MARCON, Fernanda; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; DA CUNHA, Virgínia Mara Próspero. Avaliação inclusiva em educação física: reflexões necessárias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 61, p. 1-24, 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHAELIS. **Dicionário Online**. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/> Acesso em :07 nov 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOISES, Ronaldo Rodrigues; STOCKMANN, Daniel. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America-HistELA**, v. 3, p. e20780-e20780, 2020.

MONTEIRO, Carlos Henrique Medeiros et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a La inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/ Sulina, 2004.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação Física, formação de professores e inclusão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e4749108726-e4749108726, 2020.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 2, p. 356-377, 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <<https://www.un.org/en/about-us>> Acesso em: 01 Out 2024.

OLIVEIRA, Helder Cognaco de; HOUNSELL, Marcelo da Silva; GASPARINI, Isabela. Uma metodologia participativa para o desenvolvimento de jogos sérios. **Proceedings do XV SBGames–Trilha Artes e Design-Full Papers**, 2016.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021035-e021035, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 3, n. 3, 1997.

RIBEIRO, Camila Borges. Professores de educação física da rede estadual de São Paulo: o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica. 2016.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação. Pernambuco**, v. 3, n. 5, 2017.

ROSSETO, Elisabeth.; ADAMI, Anacleide Sobral.; KREMER, Juçara.; PAGANI, Nilton.; SILVA, Marizete Nascimento. **Aspectos históricos da pessoa com deficiência**. Revista de Educação Educere et Educare, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 103-108, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: andi/Fundação banco do brasil**, p. 160-165, 2003.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação docente. In: **IV Congresso Estadual paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro–PS**. 1996.

SILVA, Everton Pires Ferreira Jorge da, *et al.* Evolução do conceito de deficiência no decorrer da história: do modelo médico ao social. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. 5, 2020.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, v. 5, p. 1-8, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Norberto. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, v. 7, p. 1-9, 2014.

ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As políticas de educação especial no Brasil: trajetória Histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 99-115, 2018.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

Nome:

Idade:

Gênero:

Cor/Raça:

E-mail:

Telefone:

Instituição de Formação:

Ano de Formação

Escola em que atua:

Tempo que atua na Educação Física Escolar:

Possui alguma deficiência ou necessidade específica?

Por qual nome fictício gostaria de ser tratado/a no estudo?

- 1) Qual a sua concepção de inclusão?
- 2) Como foi tratada a questão sobre a inclusão na sua formação inicial? Alguma disciplina ou disciplinas trataram desse tema?
- 3) Você tem alguma formação continuada? Em qual área?
- 4) Quais são as deficiências dos/as estudantes que estão na sua turma atualmente?
- 5) De que forma você obteve essa informação?
- 6) Ao receber essa/a estudante com deficiência você recebe alguma orientação de como deve atuar?
- 7) Você teve experiências anteriores com estudantes com deficiência física?
- 8) Quais desafios você percebe para desenvolver atividades de forma inclusiva?
- 9) Como é o seu processo de criação de estratégias com a intenção de facilitar a inclusão nas suas turmas que tenham estudantes com deficiência física?
- 10) O que você aprendeu ao lecionar para essa turma que tem estudantes com deficiência física?
- 11) Que conselho você daria para um/a professor/a que recebe uma/a estudante com deficiência física pela primeira vez?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: Saberes Docentes na Inclusão de Estudantes com Deficiência Física: Possibilidades e Desafios na Educação Física escolar em Seropédica/RJ

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Marcio Luiz Borges Barbosa

ORIENTADORA DO PROJETO: Prof^a Dr^a Amparo Villa Cupolillo

COORIENTADORA DO PROJETO: Prof^a Dr^a Camila Borges Ribeiro

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), BR – 465, km 7, Seropédica – Rio de Janeiro/RJ. CEP: 23.897-000

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada ***Saberes Docentes na Inclusão de Estudantes com Deficiência Física: Possibilidades e Desafios na Educação Física escolar em Seropédica/RJ***, sob a responsabilidade do pesquisador MARCIO LUIZ BORGES BARBOSA do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA. O objetivo desta pesquisa é investigar os saberes da experiência que emergem da prática de professores/as de Educação Física no município de Seropédica/RJ, que atuam em turmas do segundo segmento do ensino fundamental com estudantes com deficiência física. Além disso, o estudo busca identificar o quantitativo de estudantes com deficiência física, bem como o tipo de deficiência, as escolas em que estudam e os(as) professores(as) de Educação Física que trabalham nesses locais, e como os saberes experienciais influenciam nas práticas pedagógicas desses(as) docentes.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome bem como todas as informações pessoais fornecidas pelo(as) participantes permanecerão em sigilo nos resultados da pesquisa, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não o(a) identificar.

As informações serão obtidas pelo pesquisador através de entrevistas, a fim de compreender como são construídos os saberes docentes em favor de uma educação inclusiva. Ao participar, você será submetido/a a entrevistas com registros audiovisuais, utilizados apenas para transcrição das respostas, sem divulgação de sua imagem ou voz. Seus dados e seu nome não serão divulgados nos resultados da pesquisa. Caso opte por não continuar, poderá solicitar a qualquer momento a exclusão das informações coletadas. Estimamos que o tempo de cada entrevista seja em torno de 50 minutos.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos previsíveis para o(a) participante, como um eventual desconforto em alguma(s) pergunta(s) da entrevista. Para minimizar estes riscos mínimos relacionados a esta investigação, você participará da entrevista no local e data da sua escolha, de forma individualizada e caso sinta algum desconforto, o pesquisador responsável conta com o suporte socioeducacional das orientadoras do estudo, em favor de minimizar possíveis riscos durante a entrevista.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Suas informações pessoais e seu nome não serão divulgados nos resultados da pesquisa. Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa saberão de seus dados e prometemos manter tudo em segredo. Caso desista de participar da pesquisa, você poderá solicitar a exclusão dos dados coletados a qualquer momento.

Sua participação é fundamental pois pode contribuir significativamente na sua prática pedagógica ao promover uma autorreflexão sobre os saberes docentes voltados para a inclusão, bem como subsidiar suas ações no dia a dia, no chão da escola, por meio do suporte teórico e conceitual e acesso direto aos pesquisadores, imersos nessa temática. Esse processo tem ainda o potencial de beneficiar estudantes com deficiência física, favorecendo sua inclusão efetiva nas aulas de Educação Física. Além disso possibilitará a criação de um banco de dados que ajudará na compreensão qualitativa que pode orientar pesquisadores/as a entenderem melhor sobre os processos de construção dos saberes docentes, em particular os saberes da experiência, em turmas que tenham alunos/as com deficiência física. Os dados coletados poderão também contribuir para pesquisas mais aprofundadas que posteriormente tragam esclarecimentos e conhecimentos que auxiliem no entendimento a respeito do saber da experiência na educação física escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Você está sendo consultado(a) sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa, sua participação nesta pesquisa é voluntária. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhuma penalização para você. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma. A desistência pode ser feita entrando em contato com o pesquisador ou com as orientadoras deste projeto. Em qualquer momento, dúvidas em relação ao projeto poderão ser esclarecidas também entrando em contato com o pesquisador ou com as orientadoras deste projeto.

Todos os dados coletados serão mantidos sob sigilo, em arquivo confidencial, somente o pesquisador deste projeto terá acesso a estas respostas e para fins científicos. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma Pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA e poderão ser divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação, porém o seu nome e seus dados pessoais permanecerão em sigilo, ou seja, você não será revelado em hipótese alguma.

Você não será remunerado(a) ao aceitar participar da pesquisa. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Em caso de desistência, dúvidas ou outra informação em relação a esta pesquisa entre em contato com a Prof^ª Dr^a Amparo Villa Cupolillo (orientadora deste projeto) através do e-mail amparo@ufrj.br, ou a Prof^ª Dr^a Camila Borges Ribeiro (coorientadora deste projeto) através do e-mail caborgesribeiro@ufrj.br ou ainda com o discente Marcio Luiz Borges Barbosa (pesquisador deste projeto) através do e-mail marciollbb1@hotmail.com ou pelo telefone (21) 98878-0106.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua, e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Declaro que cumprirei as exigências expostas nos itens e que este termo está de acordo com a resolução do CNS 466/2012 e com o CEP da UFRJ.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE: Declaro que li, estou de acordo com o que foi proposto e quero por livre e espontânea vontade participar desta pesquisa. Que todas as minhas dúvidas sobre esta investigação foram respondidas e que estou recebendo um termo idêntico a este assinado por mim e pelos responsáveis da investigação. Estou ciente de que a qualquer momento poderei desistir da minha participação nesta pesquisa, sem nenhuma penalização para mim.

Seropédica, RJ, _____, de _____ de 2025.

Nome legível do participante: _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO 1



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Seropédica
Secretaria Municipal de Educação



A Secretaria Municipal de Educação, representada neste ato pelo Secretário de Educação, manifesta ciência e concordância e, assim autoriza o Sr. Márcio Luiz Borges Barbosa, sob a orientação da Profª. Drª. Amparo Villa Cupolillo e da Profª. Drª. Camila Borges Ribeiro, docente da UFRJ, a realizar e desenvolver a pesquisa intitulada "Saberes Docentes na Inclusão de Estudantes com Deficiência: Possibilidades e Desafios na Educação Escolar em Seropédica/RJ", a ser conduzida na Rede Municipal de Ensino de Seropédica. A SMES se compromete a viabilizar o acesso dos envolvidos, desde que devidamente identificados e previamente informados aos gestores das Unidades Escolares participantes do projeto.

Declara, ainda, que se exime de qualquer responsabilidade civil ou penal decorrente de situações ocorridas nas Unidades Escolares durante a pesquisa, não se responsabilizando por apoio financeiro ou fornecimento material para sua execução.

Compromete-se, todavia, a indicar as Unidades Escolares que tenham interesse em participar, esclarecendo que a participação dos profissionais nelas lotados não será obrigatória.

A SMES está ciente de que a coleta de dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema (CEP/Conep).

Atenciosamente,


Márcio Falcão Pequeno
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Mat. 11784 - SMES



Av. Ministro Fernando Costa, 414 – Centro – Seropédica – RJ – Cep 23894-886