UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

VALÉRIA GOMES DE DEUS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

BOA VISTA-RR
2025

VALÉRIA GOMES DE DEUS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Roraima - UFRR, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa II: Educação e processos inclusivos

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cinara Franco Rechico Barberena

BOA VISTA-RR

2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

D486p Deus, Valéria Gomes de.

Práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de educação física envolvendo a participação dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) / Valéria Gomes de Deus. – Boa Vista, 2025.

117 f. : il. Inclui Apêndice.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Franco Rechico Barberena.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Educação física. 2 – Educação especial. 3 – Alunos PAEE. 4 – Práticas pedagógicas. 5 – Inclusão. I – Título. II – Barberena, Cinara Franco Rechico (orientadora).

CDU – 376:613.71

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

VALÉRIA GOMES DE DEUS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Roraima - UFRR, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

_____

Prof.ª Dr.ª Cinara Franco Rechico Barberena

Orientadora/UFRR

_____

Prof.ª Dr.ª Karla Colares Vasconcelos

Membro interno/UFRR

_____

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

Membro externo/UFAM

BOA VISTA-RR

2025

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, fonte inesgotável de sabedoria e força, por ter iluminado meu caminho ao longo de toda a trajetória acadêmica e por me sustentar nos momentos de incerteza.

Aos meus filhos, minha maior inspiração, cuja presença e amor renovaram, a cada dia, a minha força.

Ao meu esposo, meu companheiro e porto seguro, que, com encorajamento e apoio, esteve ao meu lado durante toda a caminhada.

À minha mãe e irmãs, pela presença constante, pelas palavras de incentivo e pelas orações que sempre me ofereceram.

A participação de vocês foi fundamental para que este percurso se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Sem Sua bondade e misericórdia, não teria sido possível trilhar e concluir esta jornada. Chegar até aqui representa, sem dúvida, o cumprimento de Seus propósitos em minha vida. Sua graça me basta.

Aos meus pais, Maria José Coelho de Souza (Zezé) e Wanderly José de Deus, agradeço por cada ensinamento transmitido ao longo da vida, meus primeiros professores.

Ao meu esposo, Neyglan Sousa, e aos meus filhos, Neyglan Segundo e Maria Clara, agradeço por serem meu alicerce. O carinho, a paciência e o apoio de vocês foram muito importantes para que eu pudesse perseverar nesta etapa.

À Universidade Federal de Roraima, expresso meu reconhecimento pela oportunidade de cursar uma pós-graduação de excelência, que contribuiu para minha formação acadêmica, profissional e humana. Essa instituição se mostra, cada vez mais, como referência em educação no estado.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Cinara Franco Rechico Barberena, registro minha profunda gratidão. Sua disponibilidade, competência e generosidade ao compartilhar conhecimentos foram de grande importância ao longo deste processo. Agradeço por sua orientação sensível, por confiar em meu potencial e por me impulsionar com paciência e firmeza, mesmo diante dos desafios mais difíceis. Meu exemplo de professora, de orientadora e de ser humano.

Aos professores das disciplinas do mestrado, Prof. Dr. Flávio Corsini Lírio, Prof.ª Dr.ª Gilvete de Lima Gabriel, Prof.ª Dr.ª Monalisa Pavonne, Prof. Dr. Pedro Menin, Prof. Dr. Sebastião Monteiro Oliveira, Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos e Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto, agradeço pelo compromisso e pela seriedade com que conduziram o ensino e pelas contribuições teóricas e práticas que enriqueceram minha trajetória.

Às colegas de turma, com quem compartilhei momentos de aprendizado, dúvidas, incertezas e superações, deixo aqui minha gratidão. Agradeço as nove amigas que o mestrado me proporcionou, Aldevânia, Ana, Antônia, Bruna, Gabriela, Lesliê, Márcia, Nazaré e Sara, pelo apoio mútuo, pela escuta generosa e pela amizade construída ao longo do curso.

À Cleide, secretária do PPGE, por estar sempre com um sorriso no rosto e por nunca ter medido esforços para me ajudar nas horas em que precisei, deixo meu carinho e sincero agradecimento.

Às minhas irmãs, Vanessa e Vittória, agradeço pelo amor incondicional, pela presença constante e pelas palavras de incentivo ao longo de toda esta caminhada. Em meio aos desafios, vocês foram apoio, escuta e força. Obrigada por celebrarem cada conquista comigo e por me lembrarem, sempre, do valor da união e da confiança familiar.

Aos amigos e colegas de trabalho, agradeço pelo incentivo constante, pelas palavras de apoio e pela torcida em cada etapa desta conquista.

À banca examinadora, Prof.ª Dr.ª Karla Colares Vasconcelos e Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, agradeço por aceitarem o convite para participar deste momento tão significativo. Suas contribuições críticas e observações pertinentes foram valiosas para o aprimoramento desta dissertação.

A todos que fizeram parte desta trajetória, o meu mais sincero agradecimento.

Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa sobre o qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, e a respeito do que se faz urgente perguntar. (Fischer, 2005, p. 122).

Denominar a educação de inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer os "recém chegados" para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social, etc. A educação assim entendida é na sua gênese inclusiva, mas os processos da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados (Lopes; Fabris, 2013, p. 112).

RESUMO

A presente pesquisa encontra-se alicerçada em três ênfases que se entrecruzam entre si: professor de Educação Física, alunos da Educação Especial e práticas pedagógicas, suscitando o aprofundamento do conceito de práticas pedagógicas e das relações que as disciplinas de Educação Física, sob a perspectiva da inclusão escolar envolvendo alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), das matrizes curriculares dos cursos de formação em Educação Física e da percepção dos professores, relacionam-se entre si constituindo a base de pesquisa aqui proposta. O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, por meio da linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos, com o objetivo de analisar como as relações produzidas entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE emergem como estratégias inclusivas de participação, acessibilidade e de relações sociais. Para sustentação desta pesquisa, cuja temática envolveu diferentes áreas de investigação que atravessam a escolarização dos alunos PAEE, entre as quais destaco a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os Estudos Culturais em Educação. Nessa perspectiva, busquei apoio teórico em autores das áreas acima citadas. A organização didática e metodológica deste estudo possui ênfase na pesquisa qualitativa do tipo descritiva e procurou distribuir as ações em dois momentos. No primeiro, a fase documental, ocorreu a seleção da materialidade de estudo referente aos documentos legais que compõem o acervo institucional do lócus da pesquisa, a saber: as matrizes curriculares das disciplinas e as ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior do município de Boa Vista/RR, em que se observou como descrevem os conhecimentos relacionados a Educação Especial e a Educação Inclusiva. No segundo momento, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física, que atuam nos anos finais do ensino fundamental das 03 (três) escolas estaduais selecionadas, com o intuito de investigar como são produzidas as relações entre as práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE. Para operacionalizar a análise do material coletado, busquei apoio na noção de discurso pela perspectiva do pensamento de Michel Foucault. Com base na pesquisa, foi possível constatar que as Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, contemplam, em maior ou menor grau, conteúdos voltados à Educação Especial e à inclusão dos alunos PAEE na escola. Apesar da presença desses conteúdos nos currículos, a análise das ementas das disciplinas revela uma ênfase na descrição e na categorização das deficiências, o que reflete uma lógica classificatória que, conforme a perspectiva foucaultiana adotada nesta pesquisa, contribui para a produção de discursos reguladores sobre os sujeitos da Educação Especial. A inclusão, tal como evidenciado nos dados, não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo. Portanto, conclui-se que os professores de Educação Física reconhecem a importância de práticas pedagógicas inclusivas, mas a percebem como uma construção cotidiana, coletiva e formativa.

Palavras-chave: Educação física. Educação Especial. Alunos PAEE. Práticas pedagógicas. Inclusão.

ABSTRACT

This research is based on three intertwining emphases: Physical Education teacher, Special Education students and pedagogical practices, encouraging a deeper understanding of the concept of pedagogical practices and the relationships that Physical Education disciplines, from the perspective of school inclusion involving Special Education target audience students (PAEE), the curricular matrices of Physical Education training courses and the perception of teachers, relate to each other, constituting the basis of the research proposed here. The study was conducted within the Graduate Program in Education at the Federal University of Roraima, through the research line "Education and Inclusive Processes". The goal was to analyze how the relationships between pedagogical practices and inclusion in Physical Education classes for students with special educational needs (PAEE) emerge as inclusive strategies for participation, accessibility, and social relationships. This research, whose themes encompassed various areas of research that address the schooling of PAEE students, highlighted among them Special Education from the perspective of Inclusive Education and Cultural Studies in Education. From this perspective, I sought theoretical support from authors in the aforementioned fields. The didactic and methodological organization of this study emphasizes descriptive qualitative research and sought to distribute the actions in two phases. In the first, the documentary phase, the study material was selected from the legal documents that comprise the institutional collection of the research locus, namely, the curricular matrices of the disciplines and the syllabi of the courses of the Bachelor's Degree in Physical Education at higher education institutions in the municipality of Boa Vista, Rio Grande do Norte. This phase examined how they describe knowledge related to Special Education and Inclusive Education. Second, data collection took place through semi-structured interviews with Physical Education teachers working in the final years of elementary school at the three selected state schools. The aim was to investigate how the relationships between pedagogical practices and inclusion in Physical Education classes for students with special educational needs (PAEE) are established. To operationalize the analysis of the collected material, I sought support from the notion of discourse from the perspective of Michel Foucault's thought. Based on the research, it was possible to determine that higher education institutions, both public and private, include, to a greater or lesser extent, content focused on Special Education and the inclusion of PAEE students in schools. Despite the presence of these contents in the curricula, analysis of the course syllabi reveals an emphasis on describing and categorizing disabilities, reflecting a classificatory logic that, according to the Foucauldian perspective adopted in this research, contributes to the production of regulatory discourses about Special Education subjects. Inclusion, as evidenced by the data, is not a state to be achieved, but an ongoing process. Therefore, it is concluded that Physical Education teachers recognize the importance of inclusive pedagogical practices, but perceive it as a daily, collective, and formative construction.

Keywords: Physical education. Special education. PAEE students. Pedagogical practices. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEM	Colégio Estadual Militarizado
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CTE – RR	Conselho Territorial de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EDUCLAR	Ação Educacional Claretiana
FESUR	Fundação de Ensino Superior de Roraima
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
ISE – RR	Instituto Superior de Educação de Roraima
ISER	Instituto Superior de Educação de Rorainópolis
ISSEeC	Instituto Superior de Segurança e Cidadania
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR 57
Figura 2 – Fachada da Universidade Estadual de Roraima (UERR) 60
Figura 3 – Fachada do Claretiano – Centro Universitário 61
Figura 4 – Fachada do Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena – CEM II 63
Figura 5 – Fachada do Colégio Estadual Militarizado Pedro Elias Albuquerque Pereira – CEM IX 65
Figura 6 – Fachada do Colégio Estadual Militarizado Prof. Carlo Casadio – CEM XXXI 66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de publicações por região 35
Gráfico 2 – Instituições de Ensino Superior em que os professores selecionados para a pesquisa concluíram o curso de Licenciatura em Educação Física 79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações gerais da dissertação 17
Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas para análise da categoria “educação física – Educação Especial” 26
Quadro 3 – Dissertações selecionadas para análise da categoria “práticas pedagógicas – Educação Especial” 31
Quadro 4 – Perfil e caracterização dos participantes da pesquisa 67
Quadro 5 – Materialidade da primeira fase da coleta de dados 75
Quadro 6 – IES públicas, disciplinas e ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados na cidade de Boa Vista/RR 75
Quadro 7 – IES particular – Claretiano – Centro Universitário, disciplinas e ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física 80
Quadro 8 – Materialidade da segunda fase da coleta de dados 86
Quadro 9 – Percepção dos professores sobre a formação inicial e disciplinas relacionadas à Educação Especial 87
Quadro 10 – Formação continuada 89
Quadro 11 – Percepção dos professores sobre teoria e prática 93
Quadro 12 – Percepção dos professores sobre a formação e a prática pedagógica inclusiva 94
Quadro 13 – Estratégias Inclusivas e Relações Sociais 96
Quadro 14 – Adaptação das atividades pedagógicas 98
Quadro 15 – Motivação dos alunos PAEE para participarem das aulas 100
Quadro 16 – Desafios e dificuldades no trabalho com os alunos PAEE 102

SUMÁRIO

PRÓLOGO 17
1 INTRODUÇÃO 18
1.1 CAMINHADA ACADÊMICA E PROFISSIONAL 19
1.2 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA: PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA 21
2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA PARA PENSAR A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PAEE EM ESPAÇOS DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 24
3 APORTE TEÓRICO 36
3.1 O CONTEXTO ESCOLAR: DO PROFESSOR ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 37
3.1.1 Professor 37
3.1.2 Práticas pedagógicas 40
3.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 43
3.2.1 Historicidade da Educação Especial e da Educação Inclusiva 43
3.2.2 Escolarização dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) 46
3.2.3 A história da Educação Física no Brasil 50
4 PERCURSO METODOLÓGICO 54
4.1 TIPO DE PESQUISA 54
4.2 O CAMPO DE PESQUISA 55
4.3 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E/OU COLABORADORES DA PESQUISA 66
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 69
4.5 ANÁLISE DE DADOS – ANÁLISE DE DISCURSO NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA 70
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO ALUNOS PAEE 73
5.1 CONHECIMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 75
5.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS CONHECIMENTOS EM SEU PROCESSO FORMATIVO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS 85

5.3 AS RELAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A PARTICIPAÇÃO E A ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS PAEE 91
CONSIDERAÇÕES FINAIS 105
REFERÊNCIAS 110
APÊNDICE A 117

PRÓLOGO

Inspirada em Klein (2017), considero relevante proporcionar uma visão geral do conteúdo que será abordado ao longo desta dissertação. A seguir, apresento uma síntese do trabalho desenvolvido, que será detalhada, articulada e refinada conforme o avanço da análise e redação. Para tanto, segue um quadro com as informações gerais desta dissertação:

Quadro 1 – Informações gerais da dissertação

Título	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)
Problema da pesquisa	Como são produzidas as relações entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE?
Objetivos	1) Conhecer como as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, ofertados no município de Boa Vista/RR, descrevem os conhecimentos relacionados a Educação Especial e aos alunos PAEE; 2) Investigar como os professores de Educação Física percebem a relação dos conhecimentos de sua formação acadêmica na produção de práticas pedagógicas que desenvolvem na escola; e 3) Compreender em que sentido as práticas pedagógicas desenvolvidas voltam-se para a participação e acessibilidade dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE).
Palavras-chave	Educação física. Educação Especial. Alunos PAEE. Práticas Pedagógicas. Inclusão.
Metodologia de análise	Os dados foram analisados sob o enfoque da análise de discurso na perspectiva foucaultiana.
Materiais analisados	Documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

1 INTRODUÇÃO

Pensando sobre as aulas de Educação de Física e os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) é que inicio esta pesquisa. Compreendo que os movimentos inclusivos, produzidos pelas normativas legais da área de formação, pelos conhecimentos que incorporaram a formação desse profissional e pelas práticas desempenhadas pelos professores de Educação Física, são elementos que constituem a busca da qualidade de ensino e a equidade de oportunidades educacionais a todos os alunos, inclusive os alunos PAEE. Nesse sentido, recorro à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que destaca que os alunos PAEE abrangem aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, para tecer relações que se fazem presente neste estudo, como a nomenclatura utilizada para se referir ao alunado/público da Educação Especial e a perspectiva inclusiva no processo educacional.

Falar sobre inclusão nas aulas de Educação Física é pensar na inserção dos alunos PAEE nas escolas regulares e, com isso, a participação em todas as atividades curriculares, ou seja, em todas as disciplinas. Diante disso, as aulas de Educação Física fazem parte desse processo de formação e entendo que a participação dos alunos das/nas práticas pedagógicas permite pensar em práticas de acessibilidade e permanência na escola.

Desse modo, a presente pesquisa propõe explorar os conhecimentos que constituem a formação dos professores de Educação Física e suas percepções em relação às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão dos alunos PAEE em aulas de Educação Física. Considerando a Educação Física como um componente curricular obrigatório, que tem como foco a cultura corporal do movimento, incluindo jogos, brincadeiras, lutas, esportes e danças, é importante que essas aulas sejam espaços de inclusão, onde todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente (Brasil, 2008).

Como os conhecimentos teóricos e práticos do professor de Educação Física se refletem em suas práticas pedagógicas é um aspecto a ser investigados neste estudo, pois reconheço que as práticas pedagógicas são fundamentais para o processo educativo, determinando a maneira como professores e alunos se relacionam, constroem conhecimento e experienciam o

processo de ensino-aprendizagem. Elas vão além de simples métodos ou técnicas; incorporam uma perspectiva de mundo, valores e intenções que influenciam todo o ato educativo.

Para tanto, parto do entendimento de que a disciplina de Educação Física precisa ser um espaço de participação de todos os alunos, inclusive os alunos PAEE, tomando a inclusão como aspecto central para refletir sobre o processo de escolarização de alunos PAEE. Esses esforços visam provocar questionamentos para entender como esses alunos são percebidos, ou seja, como são caracterizados a partir das práticas discursivas presentes nas normativas legais, assim como nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula pelos professores de Educação Física. Dito isso, esclareço que a inclusão neste trabalho é vista como uma prática relacional e política que adentra os espaços sociais de participação.

Nesse viés contextual é que a presente pesquisa se aproxima das relações produzidas entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo a participação dos alunos PAEE. Não para encontrar respostas definitivas, mas para problematizar em que sentido as práticas pedagógicas emergem como estratégias inclusivas de aprendizagem e de relações sociais.

1.1 CAMINHADA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Nesta subseção, articulo aspectos da minha caminhada acadêmica e profissional que me conduziram ao mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e que me inspiram a olhar para o espaço da educação, da Educação Física e das práticas pedagógicas envolvendo alunos PAEE.

Nasci em Planaltina, Brasília-DF, mas foi em Roraima, para onde minha família se mudou em busca de melhores oportunidades, que minha jornada profissional começou. Meu pai, incentivado pela sabedoria de minha avó, seguiu os passos da educação e se tornou professor, inspirando-me a também seguir essa trajetória.

Com base nesse legado familiar, trilhei meu caminho profissional conquistando dois concursos: o de professora de Educação Física, em 2002, e

o de bombeira militar, em 2004. Essas duas carreiras distintas me desafiaram a equilibrar o compromisso com o ensino e a segurança pública.

Ao longo dos anos, busquei aprimorar minha formação acadêmica para melhor atender as demandas de ambas as profissões. Cursei bacharelado em Segurança Pública na Universidade Estadual de Roraima e uma pós-graduação em Segurança Pública e Cidadania na Universidade Federal de Roraima, onde aprofundei meu conhecimento para atuar com eficiência como bombeira militar.

Na área educacional, além do magistério em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e da licenciatura em Educação Física no Claretiano – Centro Universitário, cursei especialização em Educação Especial e Inclusiva na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), reconhecendo a importância de rever minhas práticas pedagógicas para trabalhar com alunos PAEE nas aulas de Educação Física.

Discussões em torno da inclusão e das implicações dessa prática no processo educacional envolvendo todos os alunos, independentemente de suas diferenças linguísticas, culturais, históricas, sociais e políticas, estavam presentes desde o período da graduação até a especialização. No entanto, a partir dos alicerces teóricos que o mestrado em Educação me proporcionou, percebo que eram discussões que emergiam como um imperativo na educação em torno da organização, funcionamento das salas e da escola para trabalharem com os alunos PAEE, sem ampliar questionamentos tanto em torno desse alunado e seu processo formativo, quanto referente aos demais grupos/minorias que compõem a escola e que sofreram/sofrem práticas de segregação e exclusão.

Como professora iniciante, deparei-me pela primeira vez com um aluno cadeirante na escola em que fui trabalhar após o concurso. Essa experiência me despertou muitas dúvidas e incertezas que giraram sobre a aprendizagem daquele aluno e sua participação ou não nas aulas de Educação Física. Com isso, passei a problematizar o que é aprendizagem; como percebo se o aluno está aprendendo; a prática pedagógica que desenvolvo tem que ser pensada de acordo com as características individuais de meu alunado ou ele tem que se adaptar ou não participar das atividades; qual o papel do professor, mais especificamente do professor de Educação Física e da escola nesse processo de escolarização. Questões como essas foram se intensificando à medida que

comecei a me preocupar com essa realidade e a me sentir parte desse processo não somente como professora da disciplina, mas como produtora de como as deficiências podem escapar de práticas que respeitem as diferenças dos alunos.

Ao enfrentar desafios práticos na escola, como a falta de estrutura física adequada e a escassez de materiais para as aulas, senti a urgência de ampliar meus conhecimentos para saber lidar com a heterogeneidade escolar cada vez mais crescente. Foi essa lacuna percebida que me motivou a buscar uma especialização e, posteriormente, a ingressar no mestrado em Educação na Universidade Federal de Roraima.

Encontro-me mobilizada pela formação que o mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) me proporciona, que atravessa o campo de atuação da professora de Educação Física, que se funde e impacta em mudanças no meu pensar e agir, constituindo-me na versão atual de pesquisadora e profissional na área de educação.

Diante das inquietações da profissão e por ser o meu espaço de atuação profissional, onde atuo como professora de Educação Física, em uma escola estadual do município de Boa Vista/RR, emerge como tema da presente pesquisa: as relações produzidas entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE, no contexto das escolas estaduais de Boa Vista/RR.

1.2 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA: PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa encontra-se alicerçada em três ênfases que se entrecruzam entre si: professor de Educação Física, alunos da Educação Especial e práticas pedagógicas. Com tais ênfases, é possível algumas reflexões que giram em torno de: as aulas de Educação Física são pensadas visando as habilidades e competências curriculares? Em que sentido, nesse contexto, os alunos PAEE se inserem nas aulas de Educação Física? Como pode ser pensado a participação de todos os alunos, independentemente de suas especificidades, nas aulas de Educação Física? O professor de Educação Física teve algum conhecimento durante seu processo formativo, para planejar aulas e práticas pedagógicas voltadas para atender os alunos PAEE? Como é possível

pensar na acessibilidade a partir e com as aulas de Educação Física? Essas, dentre outras questões, enredam-se para potencializar a pergunta norteadora da presente pesquisa: como são produzidas as relações entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE?

O problema levantado suscita o aprofundamento do conceito de práticas pedagógicas e das relações que as disciplinas de Educação Física, sob a perspectiva da inclusão escolar envolvendo alunos PAEE, das matrizes curriculares dos cursos de formação em Educação Física e da percepção dos professores se relacionam entre si e constituem a base de pesquisa aqui proposta.

Na intenção de se aproximar da pergunta norteadora, o objetivo geral da pesquisa é: analisar como as relações produzidas entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE emergem como estratégias inclusivas de participação, acessibilidade e de relações sociais.

Sendo os objetivos específicos: 1) Conhecer como as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, ofertados no município de Boa Vista/RR, descrevem os conhecimentos relacionados à Educação Especial e aos alunos PAEE; 2) Investigar como os professores de Educação Física percebem a relação dos conhecimentos de sua formação acadêmica na produção de práticas pedagógicas que desenvolvem na escola; 3) Compreender em que sentido as práticas pedagógicas desenvolvidas voltam-se para a participação e acessibilidade dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Justifico a relevância desta pesquisa em três aspectos: pessoal, acadêmico e social. O pessoal, como professora de Educação Física, que percebe a Educação Especial como área de conhecimento e como campo de atuação, em que conhecimentos sobre os alunos PAEE, sobre a deficiência e suas interlocuções com a perspectiva da diferença, sobre os espaços de escolarização e as práticas ali engendradas refletem não só o processo de escolarização desses alunos, mas sua inclusão social. Esses elementos passam a constituir minha prática como professora de Educação Física.

No aspecto acadêmico, visualizo a pertinência da produção de pesquisas, para divulgar discussões atualizadas em torno da Educação Especial e de seus alunos, em sintonia e articulação a outros campos de atuação, como

nas demais disciplinas que constituem o currículo escolar, como a disciplina de Educação Física. Campo esse visto muitas vezes como um dos espaços mais esperados pelos alunos e que, no caso dos alunos PAEE, pode ser uma prática de segregação e não pertencimento das atividades. Considero relevante produzir pesquisas que mobilizem pensar essas alternativas pedagógicas como possibilidades de educação para todos.

No aspecto social, compreendo a educação como um espaço de construção de identidades, sendo crucial considerar as diferentes identidades dos alunos para promover a inclusão e combater práticas de discriminação. Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela necessidade de reduzir processos de evasão e abandono escolar, muitas vezes, resquícios de práticas constantes de segregação e exclusão em diferentes momentos na escola. Ainda, a pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma educação inclusiva e equitativa, alinhada aos princípios dos Direitos Humanos e à legislação brasileira voltada ao acesso de todos.

Para implementar a intenção deste estudo, encontro na Linha de pesquisa II, Educação e Processos Inclusivos, do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, uma base teórica sólida para sustentar a pesquisa focada em analisar como as relações produzidas entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE emergem como estratégias inclusivas de participação, acessibilidade e de relações sociais. Inspirada nas discussões com base antropológica, filosófica e legais articuladas à educação, busco respaldo em autores e referências que me possibilitem analisar as práticas pedagógicas e os alunos PAEE como sujeitos que são produzidos considerando suas diferenças históricas, sociais, culturais e políticas.

Reconhecendo que, ao refletir sobre a escolarização dos alunos PAEE, as questões culturais são fundamentais, destaco que a escolha da base teórico-metodológica para esta pesquisa se fundamenta e se articula com os campos dos Estudos Culturais em Educação e se inspira nos estudos foucaultianos, tendo em vista essa articulação teórica e a relevância da cultura. Desse modo, para aprofundar as discussões e as problematizações desta pesquisa, aproximo-me de autores como: Barberena (2013), Birman (2002), Costa (2002), Foucault (2008, 2012, 2014), Frohich e Lopes (2018), Klein (2015), Lockmann (2010),

Lopes (2007), Lopes e Fabris (2013), Lunardi-Lazzarin e Hermes (2017), Neves, Rahme e Ferreira (2019), Provin (2015), Provin e Klein (2015), Silva (2000), Skliar (1999, 2003), Veiga-Neto (2006, 2008), Veiga-Neto e Lopes (2011), entre outros.

2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA PARA PENSAR A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PAEE EM ESPAÇOS DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para este estudo, realizei um mapeamento das produções acadêmicas sobre a temática no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa no descritor “educação física – Educação Especial” revelou 10 (dez) resultados no catálogo, dos quais foram selecionados 06 (seis) para análise, sendo 05 (cinco) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutorado. A pesquisa no descritor “práticas pedagógicas – Educação Especial” também revelou 10 (dez) resultados no catálogo, dos quais foram selecionadas 04 (quatro) dissertações para análise, em um total de 20 (vinte) resultados, entre os anos 2006 a 2023. Dessas, 10 (dez) pesquisas foram selecionadas dentre os dois descritores, pois apenas elas possuem maior relação com a temática desta pesquisa. Essas palavras foram escolhidas como descritores devido à sua articulação aos objetivos do estudo.

Além disso, priorizei os critérios de proximidade para garantir uma recuperação precisa e direcionada das informações, concordando com Noronha e Ferreira (2000, p. 191), ao mencionarem os trabalhos de revisão de literatura como “estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico”. As dez produções científicas selecionadas conversam entre si e confirmam, a partir de dois agrupamentos temáticos, a saber, Educação Física e Educação Especial e Práticas pedagógicas e Educação Especial, o campo de revisão de literatura para apoiar a relevância desta pesquisa e seu caráter original.

No primeiro agrupamento temático — Educação Física e Educação Especial —, foram localizados seis trabalhos, com os quais produzi a tabela

abaixo — contendo autor/ano; título; palavras-chave; PPG/instituição; objetivos, região —, e posteriormente discorro brevemente sobre cada produção.

Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas para análise da categoria “educação física – Educação Especial”

Autor/ Ano	Título	Palavras-chaves	PPG/Instituição	Objetivos	Região
Maturino, Elmo, 2023	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em Jacobina-BA	Educação Física; Educação Especial; Educação Inclusiva	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/Universidade do Estado da Bahia	a) Traçar um perfil dos professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina-BA. b) Analisar se o processo de formação acadêmica dos Professores de Educação Física, possibilita uma atuação efetiva, no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência nas escolas públicas. c) Verificar as principais dificuldades dos Professores da UNEB — DCH IV, com relação ao trabalho com alunos com Deficiência. d) Sistematizar e programar uma proposta de intervenção, relacionada a um Curso de Atualização em Educação Especial para Professores de Educação Física que atuam na rede pública de Jacobina, podendo ser estendida a outros municípios.	Nordeste
Fiorini, Maria Luiza Salzani, 2010	Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência	Educação Física; Educação Especial; Concepção de professores	Mestrado em Educação/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Analisar como os professores de educação física da rede estadual do ensino fundamental (5ª série/6° ano a 8ª série/9° ano) e ensino médio da região de Marília – SP, que tem alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão.	Sudeste
Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade, 2017	Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de educação física	Formação de Professores; Educação Física; Educação Especial; Educação Inclusiva.	Mestrado em Educação/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Investigar e descrever a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial nos cursos de Educação Física.	Sudeste

Autor/ Ano	Título	Palavras-chaves	PPG/Instituição	Objetivos	Região
rardi, Vania Lucia, 2023	Educação física na Educação Especial: um olhar etnometodológico sobre as inter-relações entre a cultura corporal do movimento e o ensino remoto emergencial na Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual	Educação Física; Educação Especial; Ensino Remoto Emergencial; Deficiência Intelectual; Etnometodologia	Doutorado em Educação/Universidade Federal do Paraná	Desvendar possíveis inter-relações entre a Educação Física escolar e a Modalidade da Educação Especial (MEE) a partir do contexto do tema proposto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), decorrente da pandemia causada pelo COVID–19.	Sul
Carvalho, Ingrid Rosa, 2022	Ações colaborativas em aulas de Educação Física: possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial	Pesquisa-ação colaborativo-crítica; Ensino colaborativo; Inclusão; Educação Física; Educação Especial	Mestrado em Educação Física/Universidade Federal do Espírito Santo	Compreender e problematizar as ações colaborativas para o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nas aulas de educação física.	Sudeste
Sacardo, Michele Silva, 2006	Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial	Educação Especial, Educação Física; Produção científica; Dissertacões e teses	Mestrado em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos	Analisar as publicações científicas derivadas de dissertações e teses em educação física e Educação Especial que geraram artigos, livros e capítulos de livros com temática voltada para pessoas com necessidades especiais.	Sudeste

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Na primeira dissertação desse agrupamento temático, intitulada “Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em Jacobina-BA”, Elmo Maturino (2023) traça um perfil dos professores de Educação Física, assim como analisa o processo de formação acadêmica desses professores. Também verifica as principais dificuldades em relação ao trabalho com alunos com deficiência e sistematiza e programa uma proposta de intervenção relacionada a um curso de atualização em Educação Especial para professores de educação física. Os resultados da pesquisa indicaram que os professores têm bom tempo de experiência docente, são concursados, já atuaram com uma grande quantidade de alunos com deficiência, apesar de terem assumido que não tiveram formação para tal e nem têm interesse em fazer cursos de especialização na área de Educação Especial (Maturino, 2023).

Maria Luiza Salzani Fiorini (2010), em sua dissertação intitulada “Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência”, tendo por finalidade analisar como os professores de Educação Física da rede estadual do ensino fundamental e ensino médio da região de Marília/SP, que tem alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão. Os resultados indicaram que os professores de Educação Física entrevistados concebem sua prática escolar em relação à inclusão, de diferentes formas, tendo sido identificadas 58 diferentes concepções, que variaram entre: 1) as expectativas em relação à inclusão; 2) o aluno com deficiência; 3) a Educação Física; 4) a Proposta Curricular do Estado de São Paulo; 5) a avaliação do professor sobre as próprias aulas; 6) a influência da inclusão do aluno com deficiência no modo de ministrar aulas; 7) a participação do aluno com deficiência; 8) as estratégias de ensino; 9) os recursos pedagógicos; 10) as dificuldades; 11) a abordagem do tema inclusão durante a graduação; 12) a modalidade formação continuada (Fiorini, 2010).

Em sua dissertação de 2017, de título “Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de educação física”, Juliana Cavalcante de Andrade Louzada traz como resultados da sua pesquisa: os dados revelam que as instituições analisadas oferecem disciplinas voltadas à formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, porém as análises indicam divergências na formação docente, quando mencionam sobre a compreensão do público-alvo definido nas políticas da Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva e os fundamentos e princípios que regem a oferta da Libras nos cursos de licenciatura. No tocante aos coordenadores, as análises das entrevistas apontam que eles apresentavam pouquíssimo conhecimento acerca das normativas relacionadas à educação inclusiva, e isso pode ser atribuído ao fato da pessoa com deficiência ter chegado recentemente ao ensino superior, uma vez que a Educação Especial era vista apenas por um público que tinha interesse específico na área. No entanto, reconhecem as ações promovidas pela IES para capacitar minimamente os alunos no que se refere ao atendimento do público-alvo da Educação Especial. Ressaltam ainda que, embora sejam poucas e pontuais as disciplinas e ações desenvolvidas pelas IES, essas contribuem de maneira significativa no processo de formação dos futuros professores (Louzada, 2017).

Na sua tese intitulada “Educação física na Educação Especial: um olhar etnometodológico sobre as inter-relações entre a cultura corporal do movimento e o ensino remoto emergencial na Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual”, Vânia Lúcia Girardi (2023) traz como resultado que a Educação Física escolar para jovens e adultos com — deficiência intelectual no ensino remoto emergencial, os sentimentos vividos expressaram e perpassam o corpo, gerando ações na prática que, por meio das linguagens, demonstram significado e aprendizagens, reconhecendo a cultura corporal do movimento como elemento articulador no processo que inter-relaciona a Educação Física na Educação Especial. Nota-se que as políticas que regulamentam o ensino por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, sejam ou não em contexto de ensino remoto emergencial, demandam estrutura necessária com formação adequada aos envolvidos na prática pedagógica, para se propor e ministrar aulas on-line com acesso e segurança para estudantes com deficiência intelectual, preconizando a qualidade do ensino na modalidade Educação Especial (Girardi, 2023).

Ingrid Rosa Carvalho (2022), em sua dissertação intitulada “Ações colaborativas em aulas de Educação Física: possibilidades inclusivas para os alunos Público-alvo da Educação Especial”, o estudo chegou à seguinte conclusão: a experiência de trabalhar na perspectiva do ensino colaborativo permite a ampliação e a ressignificação dos conhecimentos objetivos e subjetivos em relação à prática pedagógica na perspectiva inclusiva,

potencializando a participação do Público-alvo da Educação Especial junto a outros alunos sem deficiência ou transtorno. Os movimentos inclusivos produzidos coletivamente revelaram o trabalho em coensino como uma possibilidade real de sucesso pedagógico mediante o compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos entre a equipe de trabalho, contribuindo, assim, para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos, por meio da ampliação de conhecimentos referentes a diferentes formas de ensino que visam a objetivos comuns: a qualidade de ensino e a equidade de oportunidades educacionais a todos os alunos (Carvalho, 2022).

E para encerrar esse grupo temático, temos a dissertação de mestrado, intitulada “Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial”, na qual Michele Silva Sacardo (2006) analisa as publicações científicas derivadas de dissertações e teses em educação física e Educação Especial que geraram artigos, livros e capítulos de livros com temática voltada às pessoas com necessidades especiais. Os resultados obtidos mostraram que 58% das publicações geradas pelas dissertações/teses foram publicadas sob a forma de artigos, seguidas dos capítulos (29%) e livros (13%), confirmando o que indica a literatura de referência, ou seja, que o canal de publicação mais utilizado pelos pesquisadores para divulgar seus trabalhos é a divulgação de artigo científico em periódico (Sacardo, 2006).

No segundo agrupamento temático — Práticas pedagógicas e Educação Especial —, localizei quatro trabalhos, com os quais criei o quadro abaixo com autor/ano, título, palavras-chave, PPG/instituição, objetivos e região. Logo após o quadro, comento um pouco sobre cada pesquisa.

Quadro 3 – Dissertações selecionadas para análise da categoria “práticas pedagógicas – Educação Especial”

Autor/ Ano	Título	Palavras-chaves	PPG/Instituição	Objetivos	Região
Fonseca, Eutiquio Fernandes da /2018	Do Teatro ao Processo Pedagógico: possíveis interlocuções entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na educação especial na APAE de Ouro Preto	Processo Colaborativo. Práticas Pedagógicas. Educação Especial. Criação coletiva. Pedagogia do Teatro	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Ouro Preto	Investigar e compreender as influências do processo colaborativo de criação teatral na constituição de práticas pedagógicas de professores no ensino de crianças com deficiência, em uma escola de educação especial no município de Ouro Preto – MG.	Sudeste
Cristo, Rejane Souza Ribeiro de / 2018	A prática pedagógica na SRM: as facetas e implicações na inclusão escolar	Prática pedagógica. Educação Especial Inclusiva. SRM. AEE.	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação - Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Analisar as implicações da prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais na inclusão dos alunos, na instituição escolar.	Nordeste
Ruiz, Diego Fernando Rosero / 2015	A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas	Inclusão Escolar. Deficiência intelectual. Práticas pedagógicas. Educação Especial.	Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Analisar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a partir das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica primária de duas escolas públicas de uma cidade da Colômbia.	Sudeste
Ferreira, Bárbara Mercedes Santiago / 2016	Prática pedagógica em Educação Especial: inclusão de aluno com deficiência	Prática Pedagógica. Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino e aprendizagem.	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual de Feira de Santana – BA	Analisar a percepção de professoras que atuam em uma escola de educação especial acerca da organização da sua prática pedagógica, em uma perspectiva inclusiva.	Nordeste

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Inicio esse grupo temático com Eutiquio Fernandes da Fonseca (2018), em seu trabalho intitulado “Do Teatro ao Processo Pedagógico: possíveis interlocuções entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na Educação Especial na APAE de Ouro Preto”. Nele, o autor mostra como resultado que foi possível identificar que as professoras, quando falam sobre a educação de pessoas com deficiência, trazem em seu discurso a questão da diferença (Fonseca, 2018).

Em relação ao processo colaborativo, de acordo com os depoimentos das professoras, foi possível identificar que, embora não haja um domínio conceitual do termo, as suas técnicas são reconhecidas e são um diferencial em relação ao currículo padrão. Sobre as práticas, foram relatados o uso de técnicas e aspectos inerentes ao processo de teatro colaborativo em sala de aula, em atividades extracurriculares e em eventos da instituição (Fonseca, 2018).

É possível considerar que, se, por um lado, não haja, por parte das professoras, um domínio conceitual sobre o teatro colaborativo, por outro, é possível inferir que as ações desenvolvidas pela Cia da Gente no interior da APAE deixam suas marcas. Vários aspectos característicos do processo aparecem nas falas das professoras, evidenciando que esses aspectos, de alguma forma, são utilizados em outros momentos pedagógicos, para além do teatro (Fonseca, 2018).

Rejane Souza Ribeiro de Cristo (2018), na sua dissertação de título “A prática pedagógica na SRM: as facetas e implicações na inclusão escolar”, ao analisar as implicações da prática pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais na inclusão dos alunos, na instituição escolar, traz-nos como resultado da pesquisa algumas facetas da prática pedagógica das professoras na SRM e suas implicações positivas e negativas na inclusão escolar do aluno. Como implicações positivas destaca: a prática pedagógica das professoras na SRM pode resultar e/ou comprometer no desenvolvimento de aprendizagens em um campo mais generalizado como o das aprendizagens associativa, cognitiva e social; o uso dos recursos tecnológicos, enquanto elemento da organização do trabalho pedagógico, provoca estímulos específicos no desenvolvimento dos processos mentais superiores na internalização dos signos e significados, contribuindo de forma efetiva no desenvolvimento das aprendizagens.

Como implicações negativas, destaca: falta de conceituação dos componentes peculiares do AEE, lócus do desenvolvimento de sua prática pedagógica, a saber: o conceito de deficiência, educação inclusiva e o atendimento educacional especializado, denotando definições do senso comum, em nada distinguindo das conceituações feitas pelas professoras da SER (Sala de Ensino Regular); o saber experiencial como principal na prática pedagógica das professoras, podendo desencadear uma prática pedagógica desprovida dos saberes técnico científicos advindos da formação, incidindo de forma negativa na organização do trabalho pedagógico que atenda às necessidades do aluno PAEE (Cristo, 2018).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas”, Diego Fernando Rosero Ruiz (2015) teve como resultado de sua pesquisa que a maioria dos participantes manifestaram certas contradições e inconformismos com relação ao processo de inclusão, principalmente pela falta de capacitação e de formação, bem como pela ausência de suporte e ajuda profissional especializada em sua prática pedagógica (Ruiz, 2015).

Com respeito à concepção acerca da deficiência intelectual, notou conceitos fortemente influenciados por considerações que focaram as dificuldades e os problemas individuais dos estudantes, desvinculando por completo o contexto sociocultural e as relações que os estudantes estabelecem no cotidiano escolar e nos demais espaços sociais em que eles se desenvolviam. Acerca das demandas ou necessidades desses estudantes, as professoras sinalizam as dificuldades que eles apresentavam na linguagem oral, escrita e na área da motricidade (Ruiz, 2015).

Ainda, no trabalho dos conteúdos acadêmicos em sala de aula, observou que as professoras não desenvolviam as devidas adequações em relação aos objetivos e conteúdos curriculares para os estudantes com deficiência. Igualmente, constatou que o trabalho acadêmico sempre esteve baseado em temáticas que não correspondiam ao nível ou ano escolar em que os estudantes estavam matriculados. Durante as aulas de Língua Castelhana, as professoras desenvolviam estratégias baseadas simplesmente no trabalho da motricidade fina e grossa, além de estratégias de intervenção que enfatizavam o trabalho da

consciência fonológica. Ademais, constatou que as diversas atividades estruturadas, organizadas e aplicadas para esses estudantes foram marcadas pela fragmentação, simplicidade e superficialidade, não sendo propostas adaptações que buscassem tornar os exercícios ofertados aos colegas de sala realizáveis também para os estudantes com deficiência. Finalmente, notou que as professoras não avaliavam as atividades desses estudantes, já que, segundo elas, a avaliação escolar já estava determinada a partir dos parâmetros estabelecidos pelo Ministério de Educação Nacional (Ruiz, 2015).

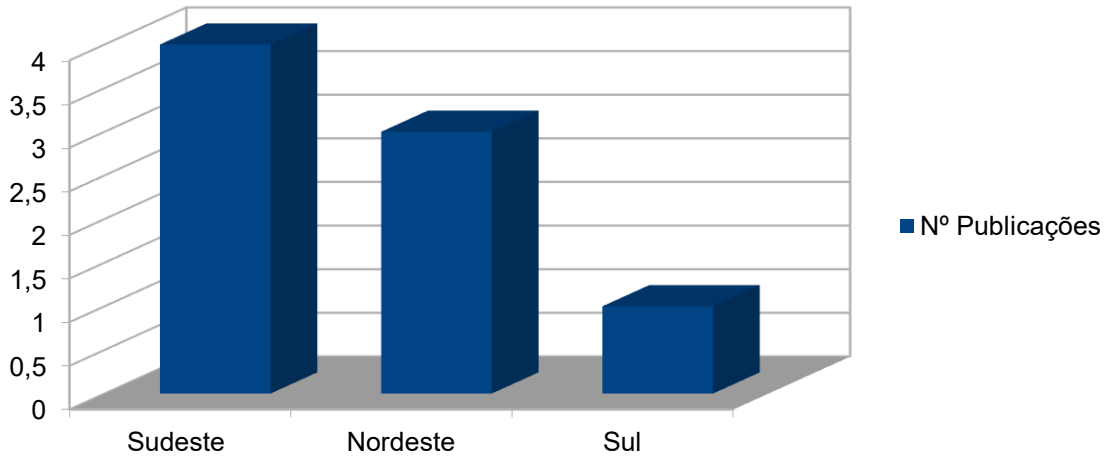
E finalizo esse agrupamento temático com Bárbara Mercedes Santiago Ferreira (2016) e sua pesquisa de título “Prática pedagógica em Educação Especial: inclusão de aluno com deficiência”, na qual procurou analisar a percepção de professoras que atuam em uma escola de Educação Especial acerca da organização da sua prática pedagógica, em uma perspectiva inclusiva, e trouxe como resultado as entrevistadas apresentaram questões pontuais a respeito do olhar docente acerca da deficiência e inclusão, da docência na Educação Especial e das repercussões desta no contexto escolar, principalmente na relação ensino-aprendizagem (Ferreira, 2016).

Portanto, as narrativas evidenciaram que há um substancial distanciamento entre o que precisa ser feito e o que as docentes realizam. No entanto, conseguem desenvolver atividades que valorizam a particularidade de cada aluno, respeitando as diferenças e buscando inserir o aluno em diversos contextos sociais e na aproximação da família no espaço escolar (Ferreira, 2016).

É importante frisar que, no universo analisado, observei a ausência de registros de publicações na Região Norte. Nesse sentido, reforço a relevância deste estudo para a ampliação das referências teóricas em torno da Educação Física e da Educação Especial.

Assim, é possível identificar quais regiões foram destacadas nas publicações sobre a temática, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de publicações por região



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Portanto, dentre as 10 (dez) produções selecionadas, observamos que 06 (seis) delas foram produzidas na Região Sudeste, sendo 04 (quatro) no estado de São Paulo, 01 (uma) no estado de Minas Gerais e 01 (uma) no estado do Espírito Santo; 03 (três) na Região Nordeste, as 03 (três) no Estado da Bahia; e 01 (uma) na região Sul, no estado do Paraná. Ainda sobre a distribuição das teses e dissertações por região no país, com a temática que envolve a Educação Física e a Educação Especial, considerando o período de 2006 a 2023, assinalo para necessidade de ampliação de pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a partir da referida temática, na região norte que não apresentou nenhuma dissertação e/ou tese durante as buscas para esta pesquisa na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que evidencia a fragilidade em termos de produção de conhecimento na área da Educação Física e Educação Especial. Desse modo, entendo que, por meio desta pesquisa, é possível melhorar os índices de produção de conhecimento na Região Norte, e no estado de Roraima, destacando a importância deste estudo.

Entre os trabalhos selecionados, destacam-se estudos que abordam desde a formação de professores até as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos PAEE nas escolas. Ao analisar os trabalhos encontrados, percebo que eles articulam aspectos da Educação Física entrelaçados com a Educação Especial sob os enfoques da formação do professor de Educação

Física e de suas práticas pedagógicas. É notável a abordagem inclusiva, que emerge como eixo condutor que oportuniza pensar como está sendo construído o campo das pesquisas em relação à escolarização de alunos PAEE em espaços de aulas de Educação Física sob o viés da inclusão escolar.

Feito o mapeamento das produções acadêmicas aqui pontuadas, é visível que as pesquisas marcam e constituem o espaço da Educação Física como disciplina na escola regular que sente a necessidade de aulas que incluam a participação e o envolvimento de todos os alunos. Observa-se também que as pesquisas relacionadas a esse tema destacam, em sua maioria, os entraves e os desafios dos professores em atuarem com esses alunos. Nesse sentido, visualizo que a inserção dos alunos PAEE nesse contexto escolar emerge como aspecto que precisa ser constantemente debatido para funcionar como agente que impacta em aulas e práticas pedagógicas consideradas inclusivas.

Dessa forma, justifico a importância desta pesquisa se inserir na produção de conhecimento na área da Educação Física e Educação Especial, considerando que os pesquisadores não investigaram sobre o tema que proponho explorar. Ainda, a nossa pesquisa se diferencia ao focar nas relações entre práticas pedagógicas e a inclusão de alunos público da Educação Especial nas aulas de Educação Física das escolas estaduais de Boa Vista/RR. O objetivo é analisar essas relações e compreender como esses profissionais percebem a questão da inclusão na escola, considerando as políticas educacionais e as demandas sociais contemporâneas. Essa abordagem se alinha a uma perspectiva foucaultiana, que problematiza as práticas institucionais e os discursos que permeiam as relações de poder na educação inclusiva.

3 APORTE TEÓRICO

Nesta seção, apresento o referencial teórico adotado na investigação, organizado em cinco partes: na primeira, temos como título “Do contexto escolar: do professor às práticas pedagógicas”, que se desdobra em duas partes, a saber “Professor” e “Práticas pedagógicas”, tendo como finalidade propor uma aproximação com a temática, tendo como fins escrever sobre o professor enquanto profissional, e a relação das práticas pedagógicas para o

desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. No segundo momento, tendo como título “Da Educação Especial às aulas de Educação Física”, que se desdobra em três partes: primeiramente “Historicidade da Educação Especial e da Educação Inclusiva”, em que abordo a história da Educação Especial no Brasil ao longo do tempo até os dias atuais; na segunda parte, temos “Escolarização dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)”, em que discorro sobre a inserção dos alunos PAEE no ambiente escolar e as relações de poder existentes nas escolas e na sociedade em geral, assim como os discursos que envolvem essa temática; e na terceira e última parte, temos “A história da Educação Física no Brasil”, em que faço breves considerações sobre a história da Educação Física no Brasil, assim como as diferentes fases e abordagens teóricas que influenciam suas práticas desde o passado até o presente.

3.1 O CONTEXTO ESCOLAR: DO PROFESSOR ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3.1.1 Professor

Dada a especificidade proposta neste estudo, que tem como sujeito de pesquisa o professor de Educação Física, é necessário, em um primeiro momento, compreender quem é o professor. Trata-se de uma profissão que tem, entre suas atribuições, a contribuição para o processo de ensino dos alunos.

Monteiro (2015) escreve que a profissão é a ocupação, função ou emprego que se configura como a principal fonte de renda do indivíduo. Assim, a profissão pode ser entendida como uma ocupação especializada que requer uma formação específica, como é o caso da profissão docente. Logo, de acordo com as contribuições de Cayres-Santos, Biedrzycki, Gonçalves (2020), o professor enquanto profissional está nos diversos espaços educacionais, sendo a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Monteiro (2015, p. 121) menciona que:

> Pessoas empregadas a tempo inteiro ou parcial, a título oficial, para orientar e dirigir a experiência de aprendizagem de alunos e estudantes, independentemente das suas qualificações ou do modo de prestação do serviço, isto é, presencial e/ou a distância.

Diante do exposto, é evidente que a profissão docente é definida pela concepção de que os professores são pessoas que possuem capacitação específica para ajudar na formação de outros sujeitos, sendo necessárias habilidades específicas para lidar com os desafios vivenciados em sala de aula. Paro (2022) menciona que a atuação do docente requer, além da capacitação, a participação ativa da comunidade escolar para alcançar os objetivos previstos no processo de ensino e aprendizagem.

Observa ainda que:

> […] professor se reconheça como profissional inserido no processo de profissionalização e que esteja em busca de formação e de novos conhecimentos que irão unir-se a sua práxis pedagógica, sendo, assim, necessário que se torne cientista da educação e com isso compreenda as realidades educativas e retome sua autonomia, criando grandes movimentos pedagógicos (Silva, 2021, p. 20).

Conforme o exposto, entendo que o professor se torna docente a partir do momento em que, além da formação, adquire conhecimentos práticos por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, em interação com os alunos e a comunidade escolar. Paro (2022) acrescenta que os docentes enfrentam desafios significativos em sua atuação devido à falta de credibilidade atribuída à profissão. Isso ocorre porque a comunidade escolar não se envolve adequadamente no processo de ensino e aprendizagem, deixando a responsabilidade de ensinar exclusivamente para os professores.

Contudo, Monteiro (2015) esclarece que, em decorrência das transformações sociais e da democratização das informações, impulsionadas pelas revoluções tecnológicas ao longo do tempo, a profissão docente vem sendo reduzida ao papel de profissionais que apenas sabem e ensinam. Paro (2022) acrescenta que não se deve perder de vista que o professor não educa sozinho; é de extrema importância a participação ativa de toda a estrutura escolar na formação dos sujeitos. Silva (2021, p.14) menciona que “para poder ensinar, o professor precisa adquirir um acervo de conhecimentos relacionados ao conteúdo e aos aspectos pedagógicos dos processos de ensino e de

aprendizagem". Desse modo, mesmo diante dos desafios vivenciados no cotidiano escolar, o professor precisa estar preparado para adquirir diversos conhecimentos e lidar com as especificidades que podem ser encontradas em sala de aula.

Portanto,

> […] profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. (Imbernón, 2022, p.44).

Nessa ótica, percebo que a profissão docente é composta por fatores que vão além da capacitação. É preciso considerar que a qualidade da atuação está relacionada a questões salariais, qualidade dos espaços e acesso a materiais didáticos. Portanto, o sucesso do profissional docente depende de fatores que vão além da formação; é necessário que sejam oferecidas ao docente oportunidades para um bom desenvolvimento profissional.

Paro (2022) acrescenta que o ofício docente envolve, além das questões salariais, o compromisso do professor com os deveres da profissão, o que é essencial para a construção de seu perfil profissional. Imbernón (2022) chama a atenção para as contradições que envolvem o professor como profissional. Conforme suas contribuições, o docente deve compreender como ocorrem as transformações no currículo e nas estruturas curriculares, as dinâmicas que envolvem os diversos grupos, a escolarização pública, e gerenciar a participação ativa na comunidade.

Portanto, o professor, enquanto profissional, enfrenta diversos desafios que envolvem sua prática docente, os quais são de natureza social, política e econômica, dependendo do contexto em que a unidade escolar está situada. Os desafios do professor serão compreendidos a partir das contradições vivenciadas no cotidiano da sala de aula, diante da ausência de suporte estrutural e de materiais didáticos adequados para lidar com as demandas de seus alunos.

Nesse sentido, o professor pode se desenvolver profissionalmente se houver oportunidades que contribuam para sua formação enquanto mediador, sendo de extrema relevância a participação ativa da comunidade escolar na construção de saberes significativos.

Ciente dessa realidade, o próximo tópico tem por objetivo abordar as práticas pedagógicas, tema essencial para o professor, um profissional que deve construir novos saberes a partir das particularidades apresentadas por seus alunos.

3.1.2 Práticas pedagógicas

Nesta subseção, busco apresentar aspectos de suma importância relacionados às práticas pedagógicas, tendo como referências principais Franco (2017), Libâneo (2017) e Toledo (2021). Em um primeiro momento, é necessário conceituar as práticas pedagógicas. Para isso, considero que se trata de um processo educacional que se concretiza durante os processos pedagógicos. Franco (2017, p.180) menciona que as práticas pedagógicas são percebidas enquanto […] “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Ainda, Freitas e Franco (2022) acrescentam que as práticas pedagógicas são configuradas pelas intencionalidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, professores e alunos.

Conforme as contribuições de Toledo (2021), a educação escolar se diferencia de outros modelos de educação a partir do momento em que adota práticas sistematizadas e organizadas, tendo como princípio atender às intencionalidades da organização social (a unidade escolar). Assim, as práticas pedagógicas devem considerar os determinantes sociais, históricos, políticos e culturais da sociedade. De acordo com os ensinamentos de Libâneo (2017), é indispensável pensar em práticas pedagógicas que contribuam para a prática social, visando à formação do ser humano e considerando as condições materiais e sociais do sujeito. Portanto, “[…] uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p. 536).

Franco (2017, p.171) escreve que “ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”. Ou seja, durante o processo de ensino e aprendizagem, as práticas educativas são essenciais, para concretizar os processos educacionais propostos pelo docente. Libâneo (2017) acrescenta que, durante as práticas educativas, é preciso considerar as experiências, e contextos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem os alunos.

Toledo (2021) considera que a urgência em pensar práticas pedagógicas alinhadas às particularidades dos sujeitos surgiu a partir do desenvolvimento da ciência e da cultura, estando consequentemente relacionada ao desenvolvimento do sistema capitalista, que, mais tarde, exigiria que as práticas docentes estivessem voltadas ao desenvolvimento das capacidades e interesses individuais. Franco (2016) acrescenta que, diante dessas transformações, percebeu-se a necessidade urgente de práticas pedagógicas com a intencionalidade de transformar a realidade sócio-histórica por meio de uma ação coletiva, sendo fundamental considerar a formação humana como uma esfera essencial para pensar a organização pedagógica da unidade escolar. Logo, é preciso pensar nas práticas pedagógicas como um “fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos” (Libâneo, 2017, p. 40).

Logo,

> […] prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a priori a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente (Franco, 2016, p.540).

A partir dos apontamentos anteriores, é evidente que a prática pedagógica envolve a relação entre a prática docente e a pedagogia, caracterizando-se pela intencionalidade e pela organização pedagógica. Ainda de acordo com as afirmações de Toledo (2021), é importante perceber que, nesse processo, a relação entre professor e aluno no contexto do ensino é fundamental, sendo necessário adotar metodologias que atendam às necessidades dos sujeitos.

Portanto, ao observar o objeto proposto neste estudo, percebo que as práticas pedagógicas para a Educação Especial são essenciais, pois favorecem que as práticas educativas sejam organizadas para atender às características dos alunos.

Franco (2017, p. 180) salienta ainda que:

> Duas questões se mostram fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Referi-me ao fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando realço a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, quero entendê-la como expressão de um dado momento/espaço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentrofora) da escola. Isto significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Conforme o supracitado, as práticas pedagógicas ocorrem a partir do momento em que o docente compreende as particularidades que envolvem seus alunos, reconhecendo suas potencialidades e fragilidades. No caso da Educação Especial, é essencial identificar as preferências e desafios que o aluno enfrenta no cotidiano escolar, social e familiar, para então desenvolver práticas pedagógicas que possam atender a essas necessidades e contribuir para a formação do sujeito. Assim, “o conhecimento, neste caso através da informação, permite traçar os limites e as possibilidades dos sujeitos da diversidade” (Lunardi-Lazzarin; Hermes, 2015, p. 540).

Libâneo (2017) salienta que, ao construir práticas pedagógicas, o docente deve considerar que os alunos são sujeitos históricos, que carregam significados sociais e que são marcados pela dinâmica social, incluindo fatores como classe, raça e crenças religiosas. Em concordância Franco (2007), apresenta cinco caráteres que acha essencial para as práticas pedagógicas:

> a) adentram a cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto por adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos

> educacionais mais espontaneístas, e ainda; e) as práticas pedagógicas condicionam e instituem as práticas docentes. (Franco, 2007, p.178).

Percebo que é essencial considerar as particularidades da comunidade escolar, incluindo as rotinas preestabelecidas e os aspectos culturais que envolvem os sujeitos em torno da unidade escolar. Para isso, o docente deve estar atento às mudanças ocorridas com os alunos, para posteriormente propor processos educativos que visem à transformação sócio-histórica da sociedade.

Libâneo (2017) acrescenta que as práticas pedagógicas só serão efetivas a partir do momento em que contribuírem para a mobilização dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. Além disso, de acordo com Franco (2007), é necessário que as práticas pedagógicas sejam elaboradas a partir das experiências dos alunos, cabendo ao docente contribuir para o processo de diálogo entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos teóricos.

Dessa forma, observo que as práticas pedagógicas são essenciais para a construção de uma escola inclusiva, sendo fundamental que os professores estejam atentos ao contexto que envolve seus alunos. Nesse sentido, a próxima subseção buscará promover uma aproximação com a Educação Especial, considerando as particularidades do componente curricular de Educação Física.

3.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para refletir sobre a Educação Física e a Educação Especial, é preciso examinar o cenário atual, a fim de entender como os discursos sobre o tema se ampliaram e se fortaleceram dentro do contexto escolar. E para isso, senti a necessidade de tecer uma revisão do contexto histórico e teórico da Educação, bem como da evolução da Educação Especial e das políticas que tratam da inclusão dos alunos PAEE.

3.2.1 Historicidade da Educação Especial e da Educação Inclusiva

A história da Educação Especial no Brasil passou por grandes transformações ao longo do tempo. Foi marcada por práticas de exclusão rumo à perspectiva de inclusão. Ao longo da história, os deficientes foram submetidos

a práticas que variavam desde a segregação até formas extremas de discriminação e extermínio. Primeiro, foram vistos como dominados por demônios, justificando, assim, ações de exclusão extremas.

Conforme reflexões de Lopes e Fabris (2013), somente no final da Idade Média é que passaram a ser reconhecidos pela Igreja Católica como criaturas de Deus, o que deu a eles o direito à vida, mas ainda dentro de um contexto de exclusão. Com o tempo e os avanços médicos no século XVIII, o discurso teológico deu lugar ao discurso médico, que primeiro encarava as deficiências como inatas e de difícil correção. Nesse período, a medicina começou a se envolver mais diretamente na causa das pessoas com deficiência, buscando métodos para classificar, treinar, corrigir e educar, embora com recursos limitados ainda.

Nas décadas de 1950 e 1960, as políticas educacionais ainda se voltam para a correção dos alunos, de acordo com as contribuições de Sardagna (2013). Nesse período, os alunos Público-alvo da Educação Especial estudavam em escolas especiais, separados dos outros alunos. São criados serviços de apoio para os alunos Público-alvo da Educação Especial, tais como o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE) e o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE).

As práticas pedagógicas falavam do aluno Público-alvo da Educação Especial como “o aluno problema”, “o desajustado”, “o que não aprende”. Logo, Sardagna (2013, p. 50) ressalta que “é uma prática que avalia, compara e classifica, posicionando o indivíduo em relação à norma como o ‘aluno excepcional’, o ‘aluno deficiente’, a ‘criança retardada’, a ‘criança superdotada’”.

Nas décadas de 1970 e 1980, as escolas especiais expandem o espaço do aluno Público-alvo da Educação Especial, e são criados vários programas e projetos no intuito de avaliar, classificar e corrigir esse aluno:

> Programa de medicina escolar”, com cerca de 600 mil atendimentos em 1980; “Programa de reeducação da linguagem”, com 106 reeducadoras da língua em 77 clínicas; “Programa de psicologia escolar”, com 21 centros de assistência ao educando (CAE), 15 núcleos de assistência psicológica (NAP), 11 centros de assistência ao educando e sete núcleos de assistência ao educando. (Sardagna, 2013, p. 52).

Além de avaliar, classificar e corrigir os alunos Público-alvo da Educação Especial, esses projetos e programas tinham em seu corpo vários especialistas, inclusive de outras áreas, como a medicina.

Nas décadas seguintes, de 1990 em diante, a Educação Especial passou novamente por uma grande transformação, especialmente com a adoção de uma perspectiva inclusiva que redefine seu papel na educação nacional (Garcia, 2013).

> Se antes tínhamos a preocupação centrada em criar lugares específicos para o sujeito especial em instituições diversas para poder corrigi-lo, a partir da década de 1990 até nossos dias as políticas de inclusão vão enfocar justamente o contrário. A ordem é trazer todos para perto e as classes especiais passam a ser transitórias, fazendo com que o aluno tenha que ser devolvido para a classe comum, na escola regular. (Klein, 2015, p.11).

Assim, com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), temos que:

> A obrigatoriedade da educação regular para todas as crianças, independente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência. Ou seja, todos possuem o direito à educação no Brasil. (Klein, 2015, p.11).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta os sistemas de ensino brasileiros para garantir o acesso, participação e aprendizagem de alunos PAEE na educação regular. Essa modalidade educacional visa atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, garantindo-lhes recursos e serviços que complementam ou suplementam o ensino regular (Brasil, 2008).

Assim, a partir dos anos 2000, o Brasil adotou uma perspectiva inclusiva direcionada, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reconfigurou o papel da Educação Especial nas escolas regulares. Essa política enfatiza a matrícula dos alunos PAEE em classes comuns, complementadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme necessário.

O AEE tornou-se um componente essencial para apoiar o percurso educacional dos alunos PAEE, oferecendo um suporte suplementar ou complementar dentro do ambiente escolar regular. Para esclarecer, o AEE compreende o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de

acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à educação regular dos alunos PAEE (Brasil, 2008).

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao pensar na inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial, é necessário considerar não apenas as barreiras físicas, mas também as sociais e pedagógicas que historicamente limitaram sua participação na sociedade e na educação. Lopes e Fabris (2013) ressaltam que é um desafio constante superar essas barreiras e promover uma inclusão que reconheça a diferença dos alunos PAEE.

Assim, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas não se limita à adaptação de atividades, mas exige uma mudança de paradigma que reconheça a diferença de cada aluno, buscando proporcionar oportunidades de participação e desenvolvimento. Esse processo, além de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno PAEE, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, refletindo os avanços conquistados ao longo da história da Educação Especial.

3.2.2 Escolarização dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

Ao considerar os ensinamentos de Foucault (2014), entendo que a escola transcende sua função tradicional de transmitir conhecimento e se configura como um dispositivo de controle social. Por meio de mecanismos disciplinares, hierarquias rígidas e currículos padronizados, a escola busca moldar os indivíduos de acordo com as normas e valores dominantes, perpetuando as desigualdades e as relações de poder existentes na sociedade. A escola é um dos meios mais eficazes pelos quais o poder se manifesta sobre as pessoas (Foucault, 2014).

Foucault (2014, p. 41) considera ainda que:

> A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Nesse sentido, analisarei não somente a escola que acolhe o aluno PAEE, como também a escola que prepara o professor. Observei os discursos que são construídos ao redor de um como do outro, do aluno PAEE e do professor, pois como bem nos lembra Veiga-Neto (2006, p. 87):

> Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro.

Acompanho Barberena (2013, p. 39), quando diz que: “entendo a verdade como uma fabricação social, histórica, política e cultural, como uma fabricação nossa que nos institui como sujeitos, nos subjetiva”. Dessa forma, ao refletir sobre a escolarização dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), procuro compreender e contextualizar considerando os discursos que envolvem essa temática. Uma vez que, historicamente, as leis, as normas e os regulamentos estabelecidos para trabalhar com os alunos PAEE percebem esse aluno a partir da falta, e assim ele foi construído pelas propostas de Educação Especial. Nesse sentido, Lunardi e Hermes destacam que:

> A Educação Especial – como uma rede discursiva, uma prática pedagógica especializada, uma política pública – tornou-se uma racionalidade capaz de operar sobre esses sujeitos de forma a garantir o mínimo de economia, utilidade e produtividade sobre seus corpos e de promover a gerência do risco social através da prevenção e do controle. (Lunardi-Lazzarin; Hermes 2017, p. 299).

Se anteriormente o aluno PAEE era separado em classes ou mesmo em escolas especiais, com o passar do tempo, esse aluno passou a ser colocado dentro das classes e escolas regulares, por controle, por prevenção e por economia. Dessa forma, a Educação Especial opera como um mecanismo de poder e controle sobre o aluno PAEE, tentando sempre avaliar, classificar e corrigir esse aluno.

Com Skliar (1999), concordamos que a Educação Especial, como um campo específico de conhecimento, é mais relacionada à caridade, à medicalização e ao tratamento, distante do campo educacional, que tanto produz quanto reproduz a dicotomia inclusão e exclusão.

Conforme Veiga-Neto e Lopes (2008), a inclusão tem um caráter ambivalente e essa manifesta-se, por exemplo, no fato de que a própria inclusão é capaz de gerar exclusão, e muitas vezes inclui-se para excluir, coloca-se o outro para dentro de um espaço comum para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser o outro.

Apesar dessa produção e reprodução histórica da dicotomia inclusão e exclusão, entendo que todos nós somos incluídos e/ou excluídos em algum momento, as fronteiras desse processo se misturaram:

> As fronteiras que caracterizavam as ações de inclusão e de exclusão se mesclam na atualidade. Se “todos” estão sob o conhecimento do Estado, se diferentes políticas e programas assistenciais dão cobertura para grupos específicos que vivem sob condições precárias ou que ameaçam a si e ao outro pelo risco que geram, perguntamos: quem são os excluídos na contemporaneidade? […] são aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão. Diante de tal participação por gradientes de inclusão, torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e de excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro de “seu nível de participação” poderá, a todo o momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas. (Lopes, Lockmann, Hattge, Klaus, 2013, p. 3).

Desse modo, inclusão e exclusão são as duas faces da mesma moeda, uma não existe sem a outra; não são opostas, são complementares. A partir disso, atualmente, há o movimento in/exclusão, movimento que percebe que todos têm um certo nível de participação nos espaços, nas políticas públicas, nas práticas e nas ações, sem a inocente ideia da inclusão plena. Esse movimento não vê a diferença como falta, como foi historicamente construído pelas redes discursivas das propostas de Educação Especial.

Segundo Lopes (2007, p. 23):

> Ela [a diferença] não pode ser enquadrada, nomeada ou capturada pelas malhas do poder. A diferença, assim entendida, se dá na presença de cada um de nós. Ela altera a serenidade ou a tranquilidade daqueles que buscam se localizar na mesmidade. Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro. Como sujeitos vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro – aquele que é diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades.

Seguindo o pensamento, em um mundo cheio de incertezas, como seres humanos, estamos sempre em busca da nossa identidade e almejamos nos integrar na sociedade na qual estamos inseridos. Com Silva (2000), considero que a questão da identidade, da diferença e do outro não é apenas um problema social, mas também pedagógico e curricular. Para ele, uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem por obrigação colocar em seu centro uma teoria de discussão da identidade e da diferença como produção, que questiona as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença. Traz a pergunta: “Como se configura uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?” (Silva, 2000, p. 74).

A discussão sobre a problematização da identidade e da diferença sugere que surjam sempre novas posições e, assim, novas identidades e diferenças, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais em mudança (Woodward, 2000). A diferença foi construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como "outros" ou forasteiros.

Para Silva (2000, p. 76):

> A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Partindo disso, com Birman (2002), acreditamos que temos que nos reinventar, reinventar novas identidades, reinventar novas práticas pedagógicas, reinventar novos sentidos para essas mesmas práticas pedagógicas e o maior desafio hoje, reinventar o sentido do que é educar na atualidade.

A inclusão faz parte desse processo complexo de reinvenção. Assim, para complementar, concordo com o que Frohich e Lopes (2018) disseram sobre a inclusão ser uma condição necessária e um modo de viver na atualidade:

> A inclusão é uma condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade. Afirmamos essa possibilidade de pensar a inclusão porque entendemos que, além da garantia de direitos sociais ou do reconhecimento de lutas históricas de participação social de grupos considerados minoritários, esse movimento produz efeitos e constitui formas de se viver na atualidade (Frohich; Lopes, 2018, p. 997).

Passo agora para a última parte desta seção, na qual abordo a historicidade da Educação Física no Brasil, assim como as diferentes fases e abordagens teóricas que moldaram suas práticas ao longo do tempo. A história da Educação Física, assim com a história da Educação Especial, passou por avanços e retrocessos, lutas e conquistas, sendo importante essa articulação de uma com a outra para conhecermos o contexto da educação escolar, bem como as movimentações nesse espaço discursivo em que as abordagens teóricas foram utilizadas, defendidas e ressignificadas.

3.2.3 A história da Educação Física no Brasil

A história da Educação Física Escolar no Brasil, assim como da Educação Especial, trilhou um longo caminho, marcado por diferentes fases e abordagens teóricas que moldaram suas práticas e objetivos. Cada período deixou suas marcas, influenciando a forma como a disciplina é vista e vivenciada até os dias atuais. A trajetória da Educação Física no Brasil revela avanços e retrocessos, lutas e conquistas. É importante compreender cada fase e cada abordagem teórica em seu contexto histórico e social para entendermos a Educação Física escolar que temos hoje.

Na Fase Higienista, do final do século XIX até os anos de 1930, a Educação Física foi influenciada pelo contexto da época, com foco na higiene e no combate às doenças. A prática era direcionada à ordem, à disciplina e à ginástica formal. O corpo era visto como máquina a ser moldada por meio de exercícios repetitivos. A fase Militarista, entre 1930 e 1945, foi marcada pela ênfase na formação física e moral para atender às demandas militares. A

disciplina e o patriotismo eram pilares da prática. Esportes coletivos e ginástica militar ganharam destaque (Ghiraldelli Júnior, 1998).

Na fase Pedagogicista, de 1945 até 1964, buscou-se por uma Educação Física com foco na formação integral do indivíduo. Valorização da educação física como ferramenta para o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Jogos e brincadeiras eram utilizados como recursos pedagógicos. A fase Competitivista, entre 1964 e 1985, teve a ascensão do esporte de alto rendimento e da cultura da competição. A ênfase era no treinamento técnico e na busca por resultados. O esporte como ferramenta de inclusão social era pouco explorado. A fase Popular, a partir de 1985, teve seu foco na democratização do acesso à Educação Física e a valorização da cultura corporal e da diversidade das práticas corporais. A Educação Física procura ser nessa fase um instrumento de transformação social (Ghiraldelli Júnior, 1998).

Ao longo do tempo, novas abordagens teóricas foram incorporadas à prática da Educação Física Escolar, ampliando e enriquecendo seu campo de atuação. Segundo Darido (2003 *apud* Soares, 1996), a abordagem da Psicomotricidade, por exemplo, tem como foco o desenvolvimento da consciência corporal e das habilidades motoras dos alunos, promovendo atividades que estimulam aspectos motores, cognitivos e afetivos. Já a abordagem Desenvolvimentista busca compreender a progressão natural do desenvolvimento físico e motor dos alunos, colocando o movimento como o principal objeto de estudo da Educação Física (Tani, 1988). Por outro lado, a abordagem Construtivista, influenciada por Vygotsky e Piaget, destaca a importância da interação do aluno com o ambiente para a construção do conhecimento, utilizando a atividade motora como um meio de adaptação e transformação.

A Abordagem Crítico-Superadora propõe-se a ser um instrumento de transformação social por meio da valorização da cultura corporal. Esta é compreendida como um conjunto de práticas corporais historicamente construídas e atravessadas pelas lutas e pelos interesses da classe trabalhadora. Diferentemente de propostas pedagógicas centradas na aptidão física ou no domínio técnico de habilidades motoras, a Abordagem Crítico-Superadora enfatiza a análise crítica das práticas corporais em seu contexto

social, buscando desenvolver uma consciência reflexiva nos sujeitos a respeito das relações de poder e das desigualdades presentes na sociedade.

Tanto a Abordagem Crítica quanto a Crítico-Superadora se fundamentam em bases teóricas histórico-sociais, comprometidas com a superação das injustiças estruturais que atravessam o processo educativo. Elas buscam situar a Educação Física como uma prática pedagógica que vai além do corpo-biológico, atuando como ferramenta de emancipação e engajamento social. Nesse sentido, a Abordagem Crítico-Emancipatória propõe uma Educação Física voltada à compreensão e transformação do mundo social por meio da reflexão sobre a cultura corporal e suas mediações históricas e ideológicas (Kunz, 2020). E finalmente temos a abordagem da Saúde renovada que enfatiza a relação entre atividade física e saúde, promovendo hábitos saudáveis e inclusivos entre todos os alunos, especialmente aqueles considerados PAEE (Darido, 2003).

Dando continuidade à história da Educação Física, a promulgação da Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) —, foi um marco para a Educação Física no contexto educacional brasileiro. Segundo Mazzotta (2005), foi a partir da LDBEN que a proposta da Educação Inclusiva ganha maior relevância. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997 pelo Ministério da Educação e Desporto, também desempenham um papel crucial ao direcionar o currículo escolar para cada componente curricular, incluindo a Educação Física.

Os PCNs estabelecem que a Educação Física deve utilizar os elementos da cultura corporal de movimento para promover um processo estruturado de ensino e aprendizagem (Soares *et a*l., 1992). Com base nesses parâmetros e nos princípios de inclusão, a disciplina deve abordar não apenas aspectos físicos, mas também contextos culturais, históricos, sociais e geográficos das modalidades esportivas, dos jogos e brincadeiras, das lutas e das danças. Esse enfoque busca a inclusão de todos os alunos no ambiente escolar (Brasil, 1997).

A Educação Física Escolar, fundamentada na compreensão da cultura corporal do movimento, deve ensinar que os indivíduos precisam explorar suas capacidades corporais de maneira social e culturalmente. Assim como nas aulas, deve acontecer a adaptação para garantir a participação dos alunos PAEE, por meio de métodos e ajustes necessários por parte dos professores (Brasil, 1997).

A LDBEN, por sua vez, foi a primeira legislação nacional a dedicar um capítulo para tratar da Educação Especial, definindo como uma modalidade educacional que abrange todos os níveis de ensino e sendo direcionada especificamente para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

A LDBEN e os PCNs foram marcos que reforçaram a importância da Educação Física como componente curricular obrigatório, garantindo também a inclusão dos alunos PAEE no ambiente escolar (Brasil, 1996; Brasil, 1997). A presença obrigatória da Educação Física no currículo da educação básica, aliada ao reconhecimento da Educação Especial como modalidade educacional específica, destaca a importância de uma abordagem inclusiva na Educação Física escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação entre 2017 e 2018, representa um marco na definição de um currículo comum para a Educação Básica brasileira, de adoção obrigatória por todas as redes e escolas do país, públicas e privadas, servindo como referência para a elaboração dos currículos estaduais e para a formação de professores, além de nortear o material didático e as avaliações nacionais. Inspirada por uma abordagem por competências e habilidades, a BNCC apresenta uma estrutura sistematizada e padronizada, organizada por componentes curriculares e etapas de ensino, com foco no desenvolvimento de dez competências gerais da educação básica.

Sobre a Educação Física como componente curricular, a BNCC reconhece que deve ir além da mera reprodução de técnicas esportivas, compreendendo a cultura corporal como um campo dinâmico, formado por práticas sociais como jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas. Tais práticas são compreendidas como construções históricas e culturais que expressam valores, identidades e formas de estar no mundo (Brasil, 2017). E sobre a Educação Especial, a BNCC afirma de forma clara o compromisso com a inclusão, estabelecendo que todos os estudantes têm direito ao acesso, à participação e à aprendizagem. Nessa perspectiva, a Educação Especial não é vista como um sistema separado, mas como uma dimensão transversal do processo educativo, que deve perpassar todas as áreas do conhecimento e etapas de ensino.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica que orienta esta pesquisa se baseia na genealogia. Entendo a genealogia como uma maneira de investigar que parte das características do nosso contexto cultural atual para mostrar como ele difere do passado recente. Esse movimento de retorno ao presente não busca repetir o passado, mas, sim, gerar questionamentos sobre as verdades e certezas que já foram estabelecidas (Candiotto, 2013).

Desse modo, a presente pesquisa analisou como as relações produzidas entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE emergem como estratégias inclusivas de participação, acessibilidade e de relações sociais. Para alcançar os objetivos propostos, adotei o percurso metodológico a seguir.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é qualitativa com abordagem documental e descritiva. A pesquisa qualitativa é apropriada para explorar as percepções, os significados e as práticas dos participantes em relação à inclusão dos alunos PAEE, permitindo uma compreensão rica e contextualizada do fenômeno estudado (Minayo, 2014).

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa explora significados, motivações, aspirações e valores, revelando as subjetividades dos participantes em relação aos fenômenos estudados. Essa metodologia permite compreender as relações e processos envolvidos nas práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa qualitativa também enfatiza a interação entre sujeito e objeto de pesquisa, conforme destacado por Lüdke e André (1986), que defendem a obtenção de dados descritivos e a ênfase no processo de investigação para capturar a perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 1986).

Sobre a abordagem documental, esse tipo de coleta de dados permite ao pesquisador obter dados de documentos que não passaram por análise específica. Isso inclui, por exemplo, documentos institucionais, entre outros itens (Trevisol Neto, 2017). Nesse sentido, foi possível realizar uma análise documental das IES, das matrizes curriculares, das disciplinas e das ementas

das disciplinas dos cursos de licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior públicas do município de Boa Vista/RR, para observar como descrevem os conhecimentos relacionados a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

4.2 O CAMPO DE PESQUISA

Para esta pesquisa, utilizei a pesquisa de campo como principal estratégia, buscando entender os comportamentos em um contexto natural e socialmente interativo (Furasté, 2007). Assim, a pesquisa foi realizada em duas fases. Na primeira fase, ela foi realizada nas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de licenciatura em Educação Física, ofertados no município de Boa Vista/RR.

Nessa fase, o campo de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Clateriano – Centro Universitário, onde foram analisadas as disciplinas e as ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física. A coleta de dados foi realizada por meio de solicitação por e-mail as instituições e buscas nos sites das IES.

A princípio, o campo de pesquisa da primeira fase seria apenas as IES públicas que ofertavam os cursos na modalidade presencial, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR). Posteriormente, decidi incluir a IES particular Claretiano – Centro Universitário no campo de pesquisa, pois, após as entrevistas, percebi que dois dos professores entrevistados concluíram seus cursos de licenciatura em Educação Física nessa IES particular, que oferta o curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), nos formatos digital (On-line) e semipresencial.

Segundo dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência ê Tecnologia de Roraima (IFRR) (Resolução n.º 447/Conselho Superior, de 26 de março de 2019), o IFRR teve sua trajetória iniciada como Escola Técnica de Roraima autorizada e reconhecida por meio do

Parecer n.º 26/1989 do Conselho Territorial de Educação (CTE-RR), de 21 de dezembro de 1989, e federalizada pela Lei n.º 8.670, de 30 de junho de 1993.

O IFRR é uma instituição autárquica integrante do Sistema Federal de Ensino, está vinculada ao Ministério de Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com sede e foro na cidade de Boa Vista e atuação no estado de Roraima. São objetivos da instituição ministrar educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos de graduação; realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão; além de oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. Em seu processo evolutivo, o IFRR passou por várias etapas diferenciadas. A primeira delas, Escola Técnica de Roraima, teve início em 1987, ofertando dois cursos técnicos: Eletrotécnica, com 105 alunos, e Edificações, com 70 alunos. Em 1994, a Escola, já federalizada, implanta o curso técnico em Agrimensura e magistério em Educação Física, assim como o ensino fundamental — de 5ª a 8ª séries, que foi descontinuado a partir de 1996. A segunda etapa deu-se em 2002, quando passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, oferecendo também cursos de nível superior em Tecnologia e licenciaturas. A terceira se deu em dezembro de 2008, com o advento de sua transformação para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, IFRR. Atualmente, a instituição conta com quatro campi: Boa Vista, Novo Paraíso, Amajari, Zona Oeste do município de Boa Vista, e o campus avançado de Bonfim. Em seu Relatório de Autoavaliação — a Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFRR —, indicou que o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima, campus Boa Vista, ofereceu 08 (oito) cursos de graduação na modalidade presencial (04 licenciaturas: licenciatura em Educação Física, licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Letras: Espanhol e Literatura Hispânica e 04 tecnólogos: Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnologia em Saneamento Ambiental, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Gestão de Turismo) e 1 à distância (Letras: Espanhol e Literatura Hispânica).

A Educação a Distância atende 13 (treze) polos situados nos Municípios de Alto Alegre, Caracaraí, Rorainópolis, Amajari, São João do Baliza Pacaraima,

Boa Vista, Iracema, Normandia, Bonfim, Cantá, São Luiz e Mucajaí. Segundo informações obtidas no site institucional, atualmente são ofertados os seguintes cursos na modalidade EaD: licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Letras: Espanhol e Literatura Hispânica. Na mesma modalidade, são ofertados os cursos de pós-graduação em: Docência em Educação Física Escolar, Educação, Métodos e Técnicas de Ensino e Docência da Língua Espanhola.

Figura 1 – Fachada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR

Fonte: acervo disponibilizado pela IES (2025)

De acordo com dados retirados do site oficial da Universidade Estadual de Roraima[1], a UERR foi criada pela Lei Complementar n.º 91, de 10 de novembro de 2005, é uma fundação pública, dotada de personalidade jurídica de direito privado, de natureza e estrutura multicampi, com autonomia administrativa, financeira e didático-científica nos termos da Lei e de seu Estatuto.

Apesar de recentemente criada, sua raiz histórica é marcada pela trajetória da formação de professores no Estado, registrado em um processo que compreende o papel de diferentes instituições: a Escola de Formação de Professores de Roraima criada pelo Decreto n.º 11, de 24 de março de 1977, com a finalidade de formar professores para o ensino primário, Centro de

[1] Disponível em: uerr.edu.br. Acesso em: 20 abr. 2025.

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de habilitar docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e promover a formação continuada dos professores com a oferta de cursos de curta duração.

Na consecução de seus objetivos, em 1994, o CEFAM implantou o Magistério Parcelado Indígena, habilitando 418 (quatrocentos e dezoito) professores indígenas até o ano de 2001. De 1995 a 2001, desenvolveu o Projeto Caimbé, habilitando 920 (novecentos e vinte) professores leigos do interior do estado.

Em 30 de agosto de 2001, o governo do estado criou, por meio do Decreto 4.347, a Fundação de Ensino Superior de Roraima (FESUR), com a finalidade de criar e manter o Instituto Superior de Educação (ISE/RR), o Instituto Superior de Segurança e Cidadania (ISSeC) e o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis (ISER). Credenciado pela Resolução n.° 56/2003, do Conselho Estadual de Educação de Roraima, o Instituto Superior de Educação de Roraima ofertou os seguintes cursos de graduação: curso Normal Superior para as séries iniciais do ensino fundamental, licenciatura plena em Física, em Química e em Matemática, contando em 2005 com 1.740 (mil setecentos e quarenta) acadêmicos efetivamente matriculados em Boa Vista e mais 200 (duzentos) acadêmicos matriculados nos municípios de Caracaraí, Mucajaí e Iracema, com o Curso Normal Superior para as séries iniciais do ensino fundamental, com aulas presenciais.

O Instituto Superior de Educação de Rorainópolis (ISER/RR), no município de Rorainópolis e com salas descentralizadas em 02 (dois) municípios da região sul do estado (São Luiz do Anauá e São João da Baliza), credenciado pela Resolução n.º 01/2004, do CEE/RR, ofertou o curso Normal Superior para as séries iniciais do ensino fundamental e as licenciaturas em Física, Química e Matemática, atendendo a 420 (quatrocentos e vinte) acadêmicos. Em 2005, o Instituto implantou o curso de pós-graduação em Psicopedagogia Educacional, contribuindo para a especialização de 40 (quarenta) profissionais na área educacional.

O Instituto Superior de Segurança e Cidadania (ISSeC), credenciado pela Resolução n.º 58/2003 do CEE/RR, ofertou o curso de bacharelado em Segurança Pública, com 225 (duzentos e vinte e cinco) acadêmicos, além de diversos cursos voltados à formação continuada para profissionais da segurança

pública, resultados de convênios e parcerias, integrando a Polícia Civil, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Departamento de Trânsito, Sistema Penitenciário, Defesa Civil e Guarda Municipal. Apesar de criada em 10 de novembro de 2005, a UERR somente foi instituída com a aprovação de seu Estatuto em 13 de julho de 2006. Esse período de transição foi marcado por audiências públicas, discussão interna acerca da implantação da universidade, incorporação da infraestrutura física da FESUR e de suas Unidades, internalização de uma nova cultura institucional e, especialmente, adoção de medidas para a incorporação dos cursos existentes e alunos matriculados.

Em janeiro de 2007, o Decreto n.° 7.628, de 16/01/2007, revogou o Decreto n.° 7.227, de 13/06/2006. As alterações efetivadas no Estatuto, além de necessárias, possibilitaram a reorganização da estrutura interna da UERR de forma mais consolidada à realidade do estado e nas perspectivas planejadas para o desenvolvimento da educação superior da UERR.

Na intenção de democratizar o ensino superior no estado, o processo de interiorização foi realizado na estrutura da universidade e atualmente está presente em 17 localidades, destes, seis campi: campus de Boa Vista, campus de Alto Alegre, campus de Caracaraí, campus de Pacaraima, campus de Rorainópolis e campus de São João da Baliza, além da implantação dos Núcleos de Bonfim, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia e São Luiz do Anauá; ainda contempla salas descentralizadas em vilas: Contão, Entre Rios, Nova Colina, Surumu e Truaru, objetivando atender à demanda de cursos fora de sede.

A UERR conta com 22 (vinte e dois) cursos de graduação aprovados no Conselho Estadual de Educação, sendo: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Ciências da Natureza e Matemática, Comércio Exterior, Direito, Engenharia Florestal, Enfermagem, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Segurança Pública, Sociologia, Serviço Social, Química e Turismo.

Na pós-graduação, oferece quatro cursos de especialização, quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado. Os cursos oferecidos pela UERR são aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e mantêm parcerias com outras instituições de ensino superior nacionais e internacionais.

Figura 2 – Fachada da Universidade Estadual de Roraima (UERR)

Fonte: acervo disponibilizado pela IES (2025)

Segundo informações do site do Claretiano – Centro Universitário[2], foi possível obter as seguintes informações sobre a IES: o Claretiano – Centro Universitário é uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada localizada na Rua Antônio Augusto Martins, n.º 52, bairro São Francisco, no município de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Trata-se de uma unidade mantida pela EDUCLAR – Ação Educacional Claretiana, entidade civil de direito privado, com fins educacionais, de caráter filantrópico. A mantenedora é sediada na cidade de Batatais, estado de São Paulo.

A atuação da Claretiano em Boa Vista remonta ao ano de 2010, com a instalação de um Polo de Apoio Presencial voltado à Educação a Distância (EaD), vinculado ao Claretiano – Centro Universitário de Batatais (SP). Desde sua origem, a proposta da instituição contemplava a implantação da educação superior e da educação básica, o que motivou investimentos contínuos em infraestrutura física e tecnológica, resultando em reformas e ampliações para atender às demandas pedagógicas e administrativas.

Como polo de Educação a Distância, a instituição oferece cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, tais como engenharias, ciências da saúde, gestão e licenciaturas, com suporte acadêmico, pedagógico e tecnológico. Destaca-se ainda o compromisso social da instituição, evidenciado

[2] Disponível em: claretiano.edu.br. Acesso em: 15 abr. 2025.

pelo atendimento a um público expressivo de estudantes indígenas — mais de 400 alunos matriculados em cursos de graduação EaD, os quais são beneficiados com bolsas de estudo integrais, assegurando o acesso ao ensino superior a populações historicamente vulnerabilizadas.

No que se refere à modalidade presencial, a faculdade oferta cursos nas áreas de Administração, Direito, Enfermagem, Nutrição, Biomedicina, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Estética e Cosmética e Psicologia. Entre os destaques institucionais, ressalta-se o curso de Biomedicina, que obteve nota máxima (Conceito 5) em avaliação do Ministério da Educação (MEC), sendo a única instituição de ensino superior do estado de Roraima a alcançar esse resultado nessa área. A avaliação foi realizada entre os dias 25 e 27 de outubro de 2023.

Além da oferta dos cursos, a instituição promove atividades complementares, como projetos de extensão, programas de iniciação científica, visitas técnicas, seminários e ações sociais.

Figura 3 – Fachada do Claretiano – Centro Universitário

Fonte: acervo disponibilizado pela IES (2025)

Na segunda fase, a pesquisa foi realizada nas escolas estaduais de Boa Vista/RR, e os critérios de escolha foram: ter alunos PAEE matriculados na escola; ter turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); serem escolas militarizadas; e serem localizadas em bairros diferentes do município de

Boa Vista/RR, onde foram realizadas as entrevistas com os professores de Educação Física.

O campo de pesquisa da segunda fase foram 03 (três) colégios estaduais militarizados (CEMs), que ofertam ensino fundamental anos finais, localizadas em bairros diferentes e periféricos no município de Boa Vista, estado de Roraima. Eles são mantidos pelo governo do estado de Roraima e administrados pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED-RR). Possuem servidores estaduais das forças militares da Polícia Militar de Roraima e do Corpo de Bombeiros Militar de Roraima, além dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED-RR). Essas instituições de ensino começaram a ser militarizadas desde o ano 2016 e, até ano passado, foram militarizadas escolas no interior e na capital do estado, totalizando 33 (trinta e três) colégios militarizados no estado de Roraima. Foram militarizadas por apresentarem problemas envolvendo indisciplina, violência e presença de entorpecentes entre os alunos. Com a militarização das escolas, os colégios passaram a ter a gestão compartilhada com a Polícia Militar de Roraima e Corpo de Bombeiros Militar de Roraima, como solução emergencial para os problemas advindos da realidade social dos alunos.

Os colégios selecionados para esta pesquisa foram: o Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena – CEM II; o Colégio Estadual Militarizado Prof. Carlo Casadio – CEM XXXI e o Colégio Estadual Militarizado Pedro Elias Albuquerque Pereira – CEM IX, sobre os quais passo a descrever informações importantes para esta pesquisa nos parágrafos seguintes.

O Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena – CEM II está localizado na Rua João Pessoa, S/N, no Bairro Nova Cidade, no município de Boa Vista, com o CNPJ n.º 05.883.782/0001-78. No ano de 2002, foi criada a Escola Estadual de Tempo Integral Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena por meio do Decreto n.º 4729-E, de 26/04/02, e atualmente o recredenciamento encontra-se em tramitação. O colégio faz parte da organização da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED), tendo como órgão mantenedor o Governo do Estado de Roraima, recebeu esse nome em homenagem ao advogado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena. No ano de 2016, a SEED fez uma parceria com a Polícia Militar e Corpo Bombeiro Militar e o seu nome foi alterado por meio do Decreto 20.907 P.E, de 18/05/2016, e passou a se chamar Colégio Militar Estadual Dr.

Luiz Rittler Brito de Lucena. No ano de 2018, o nome do colégio foi alterado novamente para Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena, por meio do Decreto n.º 4729-E, de 05/03/2018. O Colégio atende o ensino fundamental e médio regular, nos turnos: matutino, com o total de 34 turmas, totalizando 1.178 alunos; vespertino, com o total de 34 turmas, totalizando 1.071 alunos, com total geral de 2.249 alunos. Destes, 103 (cento e três) são alunos Público-alvo da Educação Especial com laudos médicos. Sendo um colégio de grande porte e por fez parcerias com UERR, UFRR, CIEE e IEL, além dos programas oriundos do Governo Federal, como: Proemi, Escola Acessível, PDDE e PDE. O colégio desenvolve os projetos: Leitura na Escola, Preservando o Meio Ambiente, Amostra Cultural, Feira de Ciências e Horta. São 128 (cento e vinte oito) professores lotados no colégio para atender aos alunos e 96 (noventa e seis) funcionários de apoio. O colégio dispõe de uma infraestrutura que inclui Sala de Recursos Multifuncional, sala de leitura, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cantina e refeitório com mesas e cadeiras, sala dos professores, sala do Corpo de Alunos, Sala da Monitoria, biblioteca, sala da Secretaria, sala da Gestão, sala da Coordenação, banheiros dos alunos e dos funcionários (Projeto Pedagógico, 2023).

Figura 4 – Fachada do Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena – CEM II

Fonte: acervo disponibilizado pelo colégio (2025)

O Colégio Estadual Militarizado Pedro Elias Albuquerque Pereira – CEM IX está localizado na Rua Ametista, n.º 631, no Bairro Jóquei Clube, no município de Boa Vista, estado de Roraima. Foi criado por meio do Decreto n.º 58-E, de

10/08/1991, na gestão do então governador Ottomar de Souza Pinto. O colégio recebeu esse nome em homenagem ao jóquei roraimense Pedro Elias Albuquerque Pereira, conhecido por ser destaque em competições equestres, falecido em 1984 durante o serviço militar. Inicialmente fundado por meio de uma mobilização comunitária e funcionando em um galpão cedido pelo Jóquei Clube, o colégio passou a ter prédio próprio em novembro de 1992. Em 2018, por meio do Decreto n.º 24.851-E, foi incluído na Rede de Colégios Militarizados de Roraima e passou a ser denominado Colégio Estadual Militarizado Pedro Elias Albuquerque Pereira – CEM IX. Em 2022, com a publicação do Decreto n.º 32.625-E, foi formalizada a gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED), a Polícia Militar de Roraima (PMRR) e o Corpo de Bombeiros Militar de Roraima (CBMRR), sendo composta por um gestor administrativo e um gestor pedagógico, sem hierarquia entre eles. O colégio atende atualmente ao ensino fundamental regular do 6º ao 9º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2025, foram matriculados 626 (seiscentos e vinte e seis) alunos, dos quais 17 (dezessete) são alunos Público-alvo da Educação Especial com laudo médico. Para atender esses alunos, o colégio possui 64 (sessenta e quatro) professores lotados. São atendidos em 20 turmas, 10 (dez) pela manhã e 10 (dez) pela tarde. O colégio conta com infraestrutura composta por sala de Recursos Multifuncional, sala de leitura, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cantina e refeitório com mesas e cadeiras, sala dos professores, sala do Corpo de Alunos, sala da monitoria, biblioteca, sala da secretaria, sala da gestão, sala da coordenação, banheiros dos alunos e dos funcionários. Com uma proposta de educação baseada na disciplina, no civismo e no respeito, o modelo militarizado inclui formaturas diárias, cerimônias de promoção e o corpo de alunos, que atua em conjunto com o Serviço de Orientação Educacional. A rotina também contempla o projeto do “Chefe de Turma”, figura escolhida semanalmente entre os alunos para contribuir com a disciplina e organização da turma. Com forte envolvimento comunitário, o CEM IX desenvolve projetos pedagógicos como “A Caminhada Pela Paz”, “Não ao Lixo no Igarapé Wai” (premiado nacionalmente em 2012) e “Reeducando por Meio do Trabalho”, em parceria com o Tribunal de Justiça (Projeto Pedagógico 2023).

Figura 5 – Fachada do Colégio Estadual Militarizado Pedro Elias Albuquerque Pereira – CEM IX

Fonte: acervo disponibilizado pelo colégio (2025)

O Colégio Estadual Militarizado Prof. Carlo Casadio – CEM XXXI encontra-se no endereço Avenida Centenário, 900 – Cinturão Verde, Boa Vista/RR. Foi criado pelo Decreto n.º 32.794-E, de 30/06/2022. É considerado um colégio de médio porte e conta com 45 (quarenta e cinco) professores lotados; com 12 (doze) salas de aulas para atender 670 (seiscentos e setenta) alunos matriculados no ano de 2025. Destes, 30 (trinta) são alunos Público-alvo da Educação Especial. Oferece ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, atendendo a comunidade adjacente. Além das salas de aula, a unidade escolar dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A infraestrutura conta ainda com biblioteca, quadra de esportes coberta, pátio coberto, salas de aula climatizadas, laboratório de ciências, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, cozinha, refeitório, área verde e rampas de acesso para pessoas com deficiência. A gestão do colégio é compartilhada entre a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED) e a Polícia Militar de Roraima e o Corpo de Bombeiros Militar de Roraima (CBMRR), conforme o modelo de militarização adotado pelo estado. Esse modelo visa integrar princípios pedagógicos e militares, promovendo disciplina, cidadania e respeito aos direitos e deveres dos alunos. A rotina escolar inclui atividades como formaturas, entrega de alamares e participação em eventos

cívicos e culturais. Em 2024, o colégio promoveu a 8ª edição dos Jogos Internos Estudantis (JIECCs), com o tema "Biomas Mundiais: Um lugar para preservar", integrando atividades culturais e esportivas para os alunos. O evento contou com a participação de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio, competindo em modalidades como futsal, vôlei, atletismo e xadrez. Cada turma representou um bioma global, desde a Amazônia até o Pantanal, reforçando a importância da preservação ambiental. O colégio também promoveu cerimônias de entrega de alamares, reconhecendo o esforço e desempenho dos alunos, tanto no aspecto acadêmico quanto disciplinar. Essas cerimônias fazem parte do calendário escolar e são realizadas ao final de cada bimestre (Projeto Pedagógico 2023).

Figura 6 – Fachada do Colégio Estadual Militarizado Prof. Carlo Casadio – CEM XXXI

Fonte: acervo disponibilizado pelo colégio (2025)

4.3 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E/OU COLABORADORES DA PESQUISA

Os sujeitos e/ou colaboradores da pesquisa foram os professores de Educação Física, selecionados com base em critérios específicos de inclusão. Participaram da pesquisa 06 (seis) professores de Educação Física, das 03 (três) escolas estaduais de Boa Vista/RR selecionadas. Os professores selecionados seguiram os seguintes critérios de inclusão: terem alunos PAEE matriculados nas turmas ou que tenham trabalhado com alunos PAEE nos últimos 02 (dois) anos; estarem lotados em turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao

9º ano); estarem lotados em escolas militarizadas; e estarem lotados em escolas localizadas bairros diferentes da cidade de Boa Vista/ RR.

Como critérios de exclusão, não participaram da pesquisa: os professores indígenas, menores de idade, alunos, técnicos, professores que não tinham alunos PAEE matriculados nas turmas ou que não tinham trabalhado com alunos PAEE nos últimos 02 (dois) anos; que não tinham turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); e que estavam lotados em escolas localizadas em bairros iguais da cidade de Boa Vista/ RR.

Para a coleta de dados nessa fase, realizei entrevistas com 02 (duas) professoras e 04 (quatro) professores, totalizando os 06 (seis) professores de Educação Física. A modalidade de entrevista utilizada foi a entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita, seguindo um roteiro de 10 (dez) perguntas, onde o roteiro abordou questões como formação inicial e continuada, disciplinas relacionadas à deficiências e se essas contribuíram para a sua prática pedagógica, dentre outras. Minayo (2007, p. 69) diz que “o registro fidedigno, e se possível ‘ao pé da letra’, das entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada”. As entrevistas foram feitas presencialmente durante os meses de fevereiro e março. Assim, após a gravação das entrevistas, apliquei os ensinos de Minayo (2007), transcrevendo-as na íntegra, sem que dado algum fosse alterado ou omitido. Assegurei aos entrevistados seu anonimato e obtive seu livre consentimento. Eles foram designados apenas por atributos gerais que permitam a simbolização Professor A, B, C, D, E e F, da Escola 1, 2 e 3, conforme o Quadro 4 abaixo, que criei utilizando os dados da Parte 1 das entrevistas:

Quadro 4 – Perfil e caracterização dos participantes da pesquisa

INSTITUIÇÃO	NOME	IDADE	CARGO	GRAD.	PÓS	TEMPO ATUAÇÃO
Escola 1	A	49 anos	Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Educação Física escolar com ênfase em inclusão	13 anos
Escola 1	B	46 anos	Professora de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Psicopedagogia institucional	25 anos

Escola 2	C	30 anos	Professora de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Docência em Educação Física escolar EAD	03 anos
Escola 2	D	27 anos	Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar / Métodos de Educação Física Escolar	03 anos
Escola 3	E	38 anos	Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Especialização em Educação Física escolar e inclusão	03 anos
Escola 3	F	34 anos	Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Não	03 anos

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Os professores entrevistados compartilham diversos aspectos em comum, como a formação em Educação Física, todos os professores possuem graduação em licenciatura em Educação Física e têm especialização. A grande maioria dos entrevistados possuem pós-graduação na área da Educação, apenas um professor não tem especialização. Além disso, todos os entrevistados têm experiência na área da Educação Física, com experiências no ensino de 3 a 25 anos. Todos os professores atuam em escolas públicas estaduais e são professores efetivos, ou seja, professores concursados do estado. Alguns dos entrevistados possuem especializações voltadas para a inclusão de alunos com alguma especificidade da Educação Especial, como a Educação Física Escolar com ênfase em Inclusão, e todos eles trabalham com alunos PAEE.

Embora os professores entrevistados compartilhem diversos aspectos em comum, existem também algumas diferenças entre eles. Esses aspectos de diferenciação incluem: a faixa etária dos professores que varia de 27 a 49 anos e quanto ao tempo de atuação, como os Professores C, D, E e F que possuem apenas 3 anos de experiência, enquanto a Professora B tem 25 anos de atuação. Isso implica em diferentes níveis de vivência no campo da educação e práticas pedagógicas que vão desde as mais iniciais até as mais consolidadas; os professores atuam em diferentes instituições de ensino, o que implica realidades e contextos distintos, como as condições de trabalho, o perfil dos alunos e as demandas institucionais podem ser bem diferentes dependendo do tipo de escola; embora a grande maioria tenha pós-graduação, os cursos de

especialização variam bastante, refletindo diferentes interesses e áreas de foco: Os professores A e E têm especializações em Educação Física Escolar com ênfase em Inclusão, o professor B tem pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, o professor C é especializado em Docência em Educação Física Escolar EAD, o professor D é especializado em Métodos de Educação Física Escolar e o professor E não tem especialização.

O tempo de atuação em cada instituição também apresenta uma diferença significativa. Por exemplo, enquanto alguns têm 3 anos de experiência, outros têm uma carreira longa na educação, com 13 e 25 anos de experiência.

Feito o mapeamento do perfil dos professores, que compõem o grupo de colaboradores/ sujeitos desta pesquisa, sigo com os instrumentos de coleta de dados.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O principal método de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista permitiu uma abordagem flexível, evidenciando a exploração detalhada das percepções, experiências e desafios enfrentados pelos professores no contexto da inclusão dos alunos PAEE (Gil, 1991). Um roteiro de perguntas foi elaborado com base na revisão da literatura e nos objetivos específicos da pesquisa, abordando temas como as práticas pedagógicas adotadas, as dificuldades enfrentadas, as estratégias de inclusão utilizadas e a formação recebida na área de Educação Especial.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física das escolas selecionadas em Boa Vista/RR. Esse método possibilitou a exploração detalhada das percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes na inclusão dos alunos PAEE (Manzini, 1990, 1991). A pesquisa incluiu apenas professores de Educação Física, seguindo critérios específicos de inclusão (Chizzotti, 1995).

Além das entrevistas, foi realizada uma análise documental das matrizes curriculares, disciplinas e ementas das disciplinas dos cursos de Educação Física oferecidos em Boa Vista/RR nas Instituições de Ensino Superior. Essa análise documental teve como objetivo complementar a compreensão das

políticas e diretrizes curriculares relacionadas à Educação Especial nas IES pesquisadas.

4.5 ANÁLISE DE DADOS – ANÁLISE DE DISCURSO NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

A análise de dados também ocorreu em duas fases: na primeira fase, foi realizada a análise de documentos, das matrizes curriculares, das disciplinas e ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior, ofertados no município de Boa Vista/RR, em como descrevem os conhecimentos relacionados a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Na segunda fase, foi realizada a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os 06 (seis) professores de Educação Física que atuam nos anos finais do ensino fundamental das 03 (três) escolas estaduais selecionadas, no intuito de investigar como são produzidas as relações entre as práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE.

Os dados coletados foram analisados sob o enfoque da Análise de Discurso (AD) inspirado na perspectiva foucaultiana. Esse enfoque permitiu explorar as dinâmicas de poder presentes nos discursos e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física em relação à inclusão dos alunos PAEE.

Sobre a análise do discurso, é visto que:

> A Análise de Discurso (AD) é atualmente empregada para designar uma técnica de análise ou um método de procedimento, aplicado em pesquisas qualitativas, preferentemente, como parte do repertório metodológico compatível com determinados referenciais teóricos que se preocupam em desvendar e/ou desmistificar as ideologias dos discursos analisados. Seja como uma técnica ou um método de procedimento de análise, não existe uma única forma de AD, mas várias maneiras de realizá-las, dependendo da tendência teórica que orienta a sua forma prática de aplicação (Melo; Rodrigues, 2020, p. 2).

Como fica explícito no trecho acima, a aplicação da Análise de Discurso contribuiu na exploração das dinâmicas de poder presentes nos discursos e práticas pedagógicas dos professores. Sabendo que esse método de análise me

deu, como pesquisadora, a oportunidade de utilizar técnicas diferentes no processo de análise de dados.

Visto que:

> […] AD na perspectiva foucaultiana diz respeito aos modos como, no interior dos discursos, um objeto é produzido a partir das práticas relacionadas aos seus modos/possibilidades de enunciação. São essas formas de enunciá-lo − e as práticas que delas derivam − que devem balizar o pesquisador, conduzindo-o a uma compreensão de perspectiva arqueológica e genealógica. Cabe lembrar que, se o objeto da análise for o próprio sujeito, o movimento deve ser o mesmo: descobrir como ele se constitui no interior dos discursos a partir da maneira como é enunciado por distintas formações discursivas. (Kroetz; Souza; Ferraro, 2018, p. 177).

Conforme as contribuições, foi importante perceber que esse método, ao propor a Análise do Discurso, ofereceu-me a oportunidade de compreender fenômenos que ocorrem com os sujeitos ou colaboradores do estudo. Neste caso, a escolha desse método de análise teve por objetivo as práticas pedagógicas dos professores e a inclusão nas aulas de Educação Física envolvendo alunos PAEE.

Segundo Foucault (2007), os discursos não apenas transmitem conhecimento, mas também são instrumentos de poder que moldam as relações sociais e institucionais. A análise focou na identificação de estratégias discursivas, na formação de discursos de inclusão e nos efeitos de poder nas práticas pedagógicas.

Assim, parto do pressuposto de que os professores inseridos no contexto normativo da escola são, ao mesmo tempo, formados e regulados por uma ordem discursiva que articula saberes e relações de poder. Tal como nos propõe Foucault (2007), não há discursos neutros ou relações sociais desprovidas de poder. O poder não se manifesta apenas de forma repressiva, mas como um campo de forças que produz verdades, regula condutas e institui subjetividades**.**

A linguagem dos professores, mais do que simples fala, está investida de sentidos históricos e políticos. Como destaca Orlandi (2007, p. 15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Assim, os sentidos que os professores produzem sobre inclusão e diferença não são meramente individuais: eles são construídos a partir de uma

rede de discursos historicamente estabilizados que atravessam as práticas escolares.

A autora também sublinha que “o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito” (Orlandi, 2007, p. 69). Ou seja, a análise não se limita ao conteúdo das falas, mas se debruça sobre as condições de produção dos discursos, sobre as regularidades que os sustentam e os modos como eles produzem sentidos, verdades e posicionamentos subjetivos.

O dispositivo analítico utilizado nesta pesquisa parte da identificação de três categorias, que foram analisadas à luz dos pressupostos da Análise do Discurso inspirado na perspectiva foucaultiana, a fim de observar de que modo os discursos sobre a prática pedagógica, o professor de educação física e os alunos PAEE são atravessados e vão construindo significados e configurando as práticas.

As três categorias de análise foram:

Categoria de análise 1: conhecimentos relacionados a Educação Especial e a Educação Inclusiva nos cursos de formação em Educação Física.

Categoria de análise 2: percepção dos professores de Educação Física dos conhecimentos em seu processo formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Categoria de análise 3: as relações das práticas pedagógicas com a participação e a acessibilidade dos alunos PAEE.

Ao reconhecer os sujeitos como produtores e produtos do discurso, esta análise permite evidenciar as formas pelas quais eles constroem sentidos, revelando os atravessamentos ideológicos, institucionais e políticos que influenciam suas práticas pedagógicas. A AD, portanto, permite evidenciar como os discursos circulantes nas escolas regulam a ação do professor, conformam práticas pedagógicas e constroem formas específicas de ver os alunos PAEE. Reconhecer essas regularidades significa abrir espaço para refletir sobre os mecanismos de poder que sustentam as práticas pedagógicas e sobre os deslocamentos possíveis no campo discursivo da inclusão.

A pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Roraima (UFRR), garantindo o respeito aos direitos dos participantes. Foi solicitada a

autorização informada dos professores participantes, esclarecendo os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, os potenciais riscos e benefícios da participação e o uso dos resultados para fins acadêmicos.

Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas, utilizando-se pseudônimos para identificar os participantes nas análises e relatórios. Os dados foram armazenados de forma segura e acessados apenas pelas pesquisadoras responsáveis pela análise.

Em suma, a metodologia adotada nesta pesquisa foi fundamental para compreender e problematizar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto da inclusão dos alunos PAEE, utilizando uma abordagem qualitativa e uma análise foucaultiana do discurso como lentes teórico-metodológicas.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO ALUNOS PAEE

Esta seção apresenta a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa apor meio das entrevistas e da análise dos documentos institucionais, embasadas no aporte teórico e entrecruzada aos objetivos do estudo e à questão-problema, introduzindo uma análise específica, baseada nos estudos foucaultianos. Os entrevistados serão identificados por meio da simbologia atribuída no Quadro 4.

Assim, inicio esta seção refletindo sobre a relação entre a Educação Física e a Educação Especial, evidenciando como essas áreas se entrelaçam e se constituem dentro do contexto escolar, além de minhas próprias percepções e intervenções nesse espaço discursivo, em que pressupostos teóricos são ressignificados, defendidos e aplicados. Ao atuar como professora de Educação Física, fui, de forma natural, moldando-me e incorporando às minhas práticas os discursos presentes nos documentos legais que orientam a educação no Brasil. Não enxergava outra forma de abordar as práticas pedagógicas voltadas aos alunos PAEE, senão por meio das normativas e das políticas educacionais que estruturam o campo da Educação Especial.

Com o ingresso no mestrado e a imersão nas leituras e debates durante as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Roraima, na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos, comecei a desconstruir as certezas que, até então, eu via como inquestionáveis. Essas certezas estavam ligadas à perspectiva de inclusão e suas práticas educacionais, que eu defendia como únicas para a formação dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ao me aproximar de estudos socioantropológicos e culturais, passei a defender uma nova abordagem para minha pesquisa, pautada nas práticas sociais e culturais ao refletir sobre a formação desses alunos.

Acredito que a compreensão dos diversos campos discursivos nos quais os alunos PAEE estão inseridos e como esses sujeitos foram sendo moldados nos espaços escolares e sociais oferece elementos para repensar a educação desses alunos dentro da perspectiva inclusiva.

Considerando que a escolarização dos alunos PAEE é narrada por meio de diferentes campos discursivos, vejo essa educação a partir das concepções que atravessam a história da formação desses alunos. A percepção dos movimentos históricos da Educação Especial e sua articulação com as políticas educacionais que regulam o processo formativo dos alunos PAEE nos permite refletir sobre como está se organizando o processo educativo nesse contexto. Isso ocorre, pois as normas estabelecidas pelos documentos legais criam diferentes formas de normalidade, geram saberes que regulam esses sujeitos e definem seus modos de viver socialmente e sua educação. Nesse sentido, a presente seção compõe-se de três partes, que se referem às categorias de análises.

Inicialmente, analiso os conhecimentos relacionados a Educação especial e a Educação Inclusiva nos cursos de formação em Educação Física, considerando o acervo documental, as disciplinas e as ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física. Nessa conjuntura, apresento excertos dos documentos institucionais. Em seguida, analiso a percepção dos professores de Educação Física dos conhecimentos em seu processo formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas, apresentando excertos das entrevistas realizadas e analisando os diferentes discursos e representações sobre a escolarização dos alunos PAEE, o cenário da normalização, de condução das condutas e o governamento. Por último, analiso as relações das práticas pedagógicas com a participação e a acessibilidade dos alunos PAEE, levando

em consideração as práticas realizadas pelos professores de Educação Física em sala de aula ou quadra de esportes, que levam os alunos PAEE a participarem das aulas, e a questão da acessibilidade no ambiente escolar.

5.1 CONHECIMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta categoria apresenta a primeira fase da coleta de dados obtida na pesquisa que investigou as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física, as disciplinas e as ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física em Instituições de Ensino Superior públicas, na modalidade presencial, ofertados em Boa Vista/RR. Essa fase da coleta de dados foi realizada por meio de solicitação por e-mail às instituições e buscas nos sites das IES. Apresento no quadro abaixo a materialidade desta primeira fase de coleta dos dados:

Quadro 5 – Materialidade da primeira fase da coleta de dados

INSTRUMENTOS	MATERIAL DE ANÁLISE/DOCUMENTOS COLETADOS
Documentos institucionais	- Disciplinas e ementas das disciplinas específicas voltadas para a Educação Especial dos cursos de Licenciatura em Educação Física em Instituições de Ensino Superior.

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Perante as buscas, observei que apenas duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ofertam o referido curso na modalidade presencial no município de Boa Vista/RR. Assim, primeiro investiguei a presença das disciplinas específicas voltadas para a Educação Especial e Educação Inclusiva no curso analisado, posteriormente passei a analisar as ementas das disciplinas do referido curso.

Quadro 6 – IES públicas, disciplinas e ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados na cidade de Boa Vista/RR

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	DISCIPLINA/CARGA HORÁRIA	EMENTA

Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Roraima – IFRR	Educação Especial na Perspectiva da inclusão Carga horária: 40h	História da Educação Especial e sua evolução; Instrumentos Legais; Público-alvo da Educação Especial Deficiências, Transtornos Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação; Estrutura de organização da Política de Atendimento Educacional Especializado; As Adequações Curriculares; Acessibilidade.
	Educação Física e Esportes Adaptados Carga horária: 60h	História da Educação Física Adaptada e do Paradesporto; O que Educação Física e Esportes Adaptados; A importância da Educação Física para pessoas com deficiência: orientações metodológicas: como lidar com o deficiente; orientação e mobilidade; adaptações no currículo da Educação Física; atividades aquáticas para deficientes; Esporte Adaptado.
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Carga horária: 40h	Leitura e Interpretação da LIBRAS; Deficiência Auditiva, Comunicações Alternativas, Tecnologias Assistivas, Atividades Adaptadas.
	Braille Carga horária: 30h	Compreensão do Braille; orientação e mobilidade; Tecnologias Assistivas (Ajudas Técnicas): recursos e serviços existentes para o Deficiente Visual.
	Educação de Dotados e Talentosos Carga horária: 20h	Características intelectuais, emocionais e sociais dos alunos Dotados e Talentosos. Políticas Educacionais. Estratégias pedagógicas para atuação na Educação Física Escolar.
	Estudo das Deficiências Carga horária: 40h	Classificação e características das deficiências: visual, mental, física e auditiva: Nomenclaturas, as causas e patologias de todas as deficiências, síndromes genéticas: causas, classificação e as que ocorrem com maior frequência no contexto escolar; Condutas típicas; Autismo.
Universidade Estadual De Roraima – UERR	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Carga horária: 60h	Aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais de surdez. Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios da escrita de sinais. Vocabulário básico em língua de sinais brasileira. Abordar aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como fonologia, morfologia e sintaxe, possibilitando ao aluno o uso desta língua em contextos reais de comunicação. Proporcionar noções práticas de sinais e interpretação.
	Educação Física adaptada e Esportes Adaptados Carga horária: 75h	Fundamentação histórica, sociológica e filosófica dos processos que envolvem a Educação Física Adaptada e os esportes Adaptados. Perspectivas educacionais, segregação, integração e Inclusão de pessoas com deficiências. Características e classificações dos tipos de deficiência e estudos dos aspectos da Educação Inclusiva na educação física e nos esportes.

Fonte: extraído de material analisado (2025)

A partir dos dados apresentados no Quadro 6, observa-se que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) oferece um módulo denominado “Educação Especial”, composto por seis disciplinas fundamentais: Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, Educação Física e Esportes Adaptados, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Braille, Educação de Dotados e Talentosos e Estudo das Deficiências.

Ao analisar as ementas das disciplinas, verifica-se que a grade contempla diversas dimensões da Educação Especial e Inclusiva, abordando as diferentes deficiência, legislações sobre a escolarização dos alunos PAEE e as adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas para o ensino da Educação Física, buscando oferecer subsídios teóricos e práticos aos professores.

A disciplina Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, por exemplo, apresenta um panorama da história da Educação Especial, dos instrumentos legais e dos públicos atendidos por essa política. Apresenta temas como adequações curriculares e acessibilidade, os princípios da inclusão e a implementação de práticas pedagógicas adaptadas.

A disciplina Educação Física e Esportes Adaptados apresenta conteúdos voltados para o paradesporto, orientação e mobilidade, atividades aquáticas e metodologias específicas para o ensino da Educação Física a alunos com deficiência.

A disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sua proposta articula leitura, interpretação e comunicação em Libras, além de destacar as tecnologias assistivas e atividades adaptadas, articulando conhecimentos teóricos e práticos.

A disciplina Braille tenta ampliar o repertório de estratégias de acessibilidade comunicacional dos professores. O conteúdo contempla orientação e mobilidade e tecnologias assistivas voltadas ao deficiente visual.

Na disciplina Educação de Dotados e Talentosos, a ementa contempla estratégias pedagógicas para o professor de Educação Física trabalhar com os alunos com altas habilidades e/ou superdotação.

A disciplina Estudo das Deficiências apresenta uma abordagem sobre tipos de deficiência e síndromes, com ênfase nas classificações, nomenclaturas, causas e condutas típicas.

Ao visualizar as ementas das disciplinas, percebe-se que a IES analisada entende a relevância de que o profissional que está sendo formado no curso de Educação Física, tenha em sua formação conhecimentos que perpassem desde as normativas legais, das políticas educacionais às metodologias específicas para atender às diferentes necessidades dos alunos PAEE e como as adaptações curriculares podem ser vistas como estratégias de acessibilidade. Destaca também que a inserção desses enfoques decorre da perspectiva inclusiva na educação e contextualiza aspectos teóricos e históricos da inclusão, as características dos alunos PAEE, o ensino da Libras e do Braille, assim como outras técnicas e alternativas pedagógicas. Mostra uma atenção em incluir temas como acessibilidade, tecnologias assistivas, políticas públicas e orientações metodológicas para o ensino da Educação Física adaptada.

Com esses materiais, é visível que a proposta curricular do IFRR demonstra uma tentativa de alinhar-se às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além de mostrar-se voltada à formação do profissional da Educação Física com conhecimentos que articulam como as práticas e a metodologia das suas aulas podem ser pensadas para que todos seus alunos, inclusive os alunos PAEE, sintam-se parte desse processo de ensino-aprendizagem e, que o professor precisa conhecer essa diversidade escolar para que suas práticas respeitem as diferentes particularidades de seus alunos.

A outra instituição analisada, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), oferece um número menor de disciplinas que abordam a Educação Especial, apenas duas: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Física adaptada e Esportes Adaptados, disciplinas relacionadas ao conhecimento da Libras e das diferentes especificidades do PAEE para pensar na Educação Física adaptada.

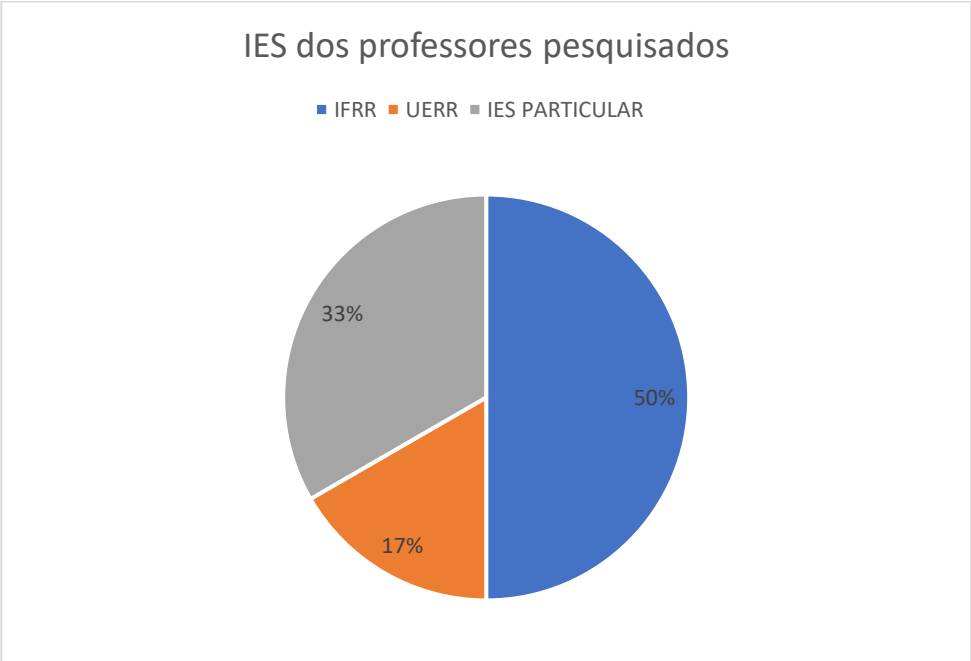
A disciplina de Libras contempla aspectos históricos, fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua brasileira de sinais, além da dimensão prática de interpretação, reconhecendo a surdez como identidade cultural e linguística.

Já a disciplina Educação Física Adaptada e Esportes Adaptados apresenta na ementa fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos, além de discutir as diferentes abordagens educacionais — segregação, integração e inclusão — e suas implicações na Educação Física.

Com essa materialidade, percebe-se que, como o curso apresenta duas disciplinas na área da Educação Especial, ele se volta em atender as normativas que reconhecem a relevância de conhecimentos nessa área durante a formação nos cursos de licenciatura. Ou seja, com esses parâmetros não há uma discussão aprofundada sobre os alunos PAEE nas escolas, e sim um conhecimento breve, com duas disciplinas, voltado para a atenção à participação de todos os alunos, inclusive os PAEE, nas atividades e disciplinas escolares.

Após realizar as entrevistas com os professores de Educação Física, observei que dos 06 (seis) professores selecionados para a pesquisa, 03 (três) deles concluíram o curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), 02 (dois) em IES particular — o Claretiano – Centro Universitário — e 01 (um) na Universidade Estadual de Roraima (UERR), conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Instituições de Ensino Superior em que os professores selecionados para a pesquisa concluíram o curso de Licenciatura em Educação Física



Fonte: extraído de material analisado (2025)

Pelo fato de dois dos professores pesquisados terem concluído seus cursos de licenciatura em Educação Física em uma IES particular, no Claretiano – Centro Universitário, assim como para uma melhor análise e comparação entre as IES, o Quadro 7 contém informações sobre a IES particular, as disciplinas e ementas das disciplinas do referido curso.

Vale ressaltar que o curso de licenciatura em Educação Física oferecido pelo Claretiano – Centro Universitário, além de ser particular, é ofertado na modalidade EaD, diferentemente dos cursos ofertados pelas IES públicas que são presenciais. Nesse sentido, o curso é ofertado nos formatos: digital (on-line) e, nessa oferta, o aluno acessa às videoaulas e todo conteúdo didático digital no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); e semipresencial, em que o aluno comparece ao polo de apoio presencial para a realização das atividades preparadas pelos docentes das disciplinas e mediadas pelo tutor presencial. Outras atividades ocorrem nos momentos não presenciais, que devem ser realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e conta com o suporte dos tutores a distância e dos docentes das disciplinas, viabilizadas por meio do AVA.

Quadro 7 – IES particular – Claretiano – Centro Universitário, disciplinas e ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR	**DISCIPLINA/CARGA HORÁRIA**	**EMENTA**
Claretiano – Centro Universitário	Fundamentos da Educação Física Inclusiva e Adaptada Carga horária: 60h	História da Educação Especial: paradigmas e fatos significativos no mundo e no Brasil. Políticas da Educação Especial. O aluno com necessidades educacionais especiais: processo ensino-aprendizagem, adaptações curriculares e recursos pedagógicos. Prevenção, profissionalização, empregabilidade, relações interpessoais e qualidade de vida na terceira idade da pessoa com necessidades educacionais especiais. A Educação Física Especial e Adaptada. Movimento pela inclusão. Deficiência Mental. Síndrome de Down. Distúrbios de Aprendizagem. Distúrbios de Comportamento. Deficiência Auditiva. Inclusão de pessoas surdas. Deficiência visual. Inclusão de pessoas cegas. O esporte Adaptado. Deficiências Físicas: paralisia cerebral, AVC, Lesados (medulares, amputados, distrofias musculares progressivas). Deficiências Múltiplas.
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Carga horária: 60h	Vocabulário de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Libras em contexto. Gramática de Libras. A importância da Libras na comunicação e na educação do indivíduo surdo. A história da educação dos surdos. Aspectos biológicos da surdez. Abordagens educacionais. O indivíduo surdo e suas interações na escola e na família. Estratégias, recursos didáticos e tecnológicos para a educação de surdos. Implementação do bilinguismo na atualidade. Identidade e cultura surda. Igualdade de

		direitos e exercício da cidadania. A função do intérprete e do professor de Libras.

Fonte: extraído de material analisado (2025)

As ementas das disciplinas da IES analisada Claretiano – Centro Universitário também oferecem um número menor de disciplinas que abordam a Educação Especial, apenas duas: Fundamentos da Educação Física Inclusiva e Adaptada e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), disciplinas que tratam das deficiências auditiva, visual, física, múltiplas, mental.

A disciplina Fundamentos da Educação Física Inclusiva e Adaptada apresenta uma ementa que contempla os aspectos históricos, políticos, sociais e pedagógicos da Educação Especial. Foi inserido na ementa a história da Educação Especial e as políticas públicas voltadas à inclusão, ao passo que os conteúdos relacionados aos distúrbios de aprendizagem e comportamento, bem como às diversas deficiências (auditiva, visual, física, múltiplas, mental etc.), indicam uma proposta de estudo teórico sobre os alunos PAEE.

Além disso, vemos a presença de temas como profissionalização, empregabilidade e relações interpessoais, abordando dimensões sociais que envolvem o percurso de vida das pessoas com deficiência, considerando o aluno PAEE em espaços que partem da formação, pensando no desenvolvimento desses alunos/ sujeitos sociais, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

Para contextualizar, no Brasil, a Lei n.º 8.213/1991, também conhecida como Lei de Cotas, estabelece que empresas com cem ou mais funcionários devem destinar de 2% a 5% de suas vagas a pessoas com deficiência ou reabilitadas (Brasil, 1991). Essa medida busca corrigir desigualdades históricas no acesso ao trabalho formal e garantir condições mínimas de participação social. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) reforça os direitos à acessibilidade, à educação, ao trabalho e à autonomia, estabelecendo princípios que orientam a prática inclusiva em diversos setores (Brasil, 2015).

Ainda, a adesão do Brasil à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), com status de emenda constitucional, consolidou o entendimento da deficiência como uma construção social, afastando-se de perspectivas apenas biomédicas. O artigo 27 da Convenção estabelece o direito

ao trabalho em igualdade de condições com os demais, promovendo a inclusão laboral com dignidade, segurança e equidade.

Continuando a análise das disciplinas da IES, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta em sua ementa conteúdos sobre os aspectos linguísticos e gramaticais, além de estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos voltados à educação de pessoas surdas, assim como a implementação do bilinguismo e discussões sobre cultura e identidade surda. A ementa também contempla a família como espaço de interação e a função do intérprete de Libras e do professor bilíngue.

Analisando as ementas das disciplinas dos três cursos, destaco que:

1) o IFRR apresenta uma proposta curricular maior entre as instituições analisadas. Oferece disciplinas específicas como Braille, Estudo das Deficiências, Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, além de Libras, com uma diversidade de temas tratados — como autismo, altas habilidades, acessibilidade e políticas públicas;
2) a UERR apresenta um currículo menor, com apenas duas disciplinas. As disciplinas tentam uma integração entre teoria e prática, especialmente na disciplina Educação Física Adaptada;
3) o Claretiano oferece duas disciplinas, e a disciplina de Libras se destaca pelo modo como trata o bilinguismo, a cultura surda e o papel social do intérprete de Libras e do professor bilíngue. A inclusão é discutida não apenas na escola, mas em dimensões sociais amplas, como qualidade de vida, empregabilidade e envelhecimento da pessoa com deficiência.

Dessa forma, observei que os três cursos analisados demonstram um alinhamento com a legislação atual ao incluírem em suas grades curriculares componentes que abordam conhecimentos referentes aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e às práticas pedagógicas inclusivas, ainda que em diferentes proporções. Com isso, constatei que, na formação inicial dos professores de Educação Física, nos cursos de licenciatura em Educação Física, houve a inserção de conteúdos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva, proporcionando aos professores algum nível de contato com essas temáticas durante sua trajetória formativa.

Vale ressaltar ainda que, sobre a formação docente, entendo que é importante reconhecer que o processo formativo não se encerra na formação inicial, tampouco conduz à ideia de um profissional inteiramente acabado ou completamente preparado para todas as situações que se apresentam na prática pedagógica. Essa visão, muitas vezes influenciada por pressupostos iluministas que privilegiam a racionalidade e a previsibilidade do saber, mostra-se limitada diante da complexidade das interações educativas, especialmente no contexto do atendimento aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Paulo Freire (1996) nos lembra da natureza inacabada do ser humano e defende uma prática pedagógica dialógica, em que ensinar e aprender são processos simultâneos e contínuos. Nessa perspectiva, ser professor é também estar em constante formação, aprendendo com os outros e com as situações concretas da realidade escolar. De forma semelhante, Nóvoa (1992) afirma que a profissionalidade docente se constrói no exercício da prática, em uma trajetória marcada pela reflexão crítica, pela colaboração e pela construção coletiva do conhecimento. Maurice Tardif (2002), por sua vez, enfatiza que o saber docente é constituído por múltiplas fontes — saberes da experiência, da formação, do cotidiano escolar — e se desenvolve nas interações e nas práticas sociais.

Dessa forma, compreendo que a formação docente para a inclusão não pode estar baseada em modelos normativos, mas, sim, em processos formativos abertos, colaborativos e contínuos, que respeitem a características dos alunos e as situações escolares. Aberta, porque deve estar em constante diálogo com as experiências vividas na escola e com as transformações sociais e educacionais em curso; colaborativa, pois deve ser construída de forma coletiva, por meio da troca entre professores, alunos e famílias, a comunidade escolar; e contínua, no sentido de que a formação não se esgota na graduação, mas se estende ao longo da vida profissional, adaptando-se às novas demandas e realidades. É importante reconhecer a incompletude do saber e compreender a centralidade das interações sociais na construção do conhecimento.

Diante das observações realizadas, cabe mencionar que os documentos institucionais dos cursos de Educação Física das três IES analisadas, contemplam o ensino da Libras como prevê o Decreto-Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse decreto estabelece normas e diretrizes para garantir o acesso à

comunicação, informação e educação para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, incluindo a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular em cursos de formação de professores.

Ainda, constatei que a Universidade Federal de Roraima (UFRR), embora seja uma instituição de referência em educação no estado, não oferta o curso de licenciatura em Educação Física.

Por outro lado, ao analisar as ementas das disciplinas dos cursos, percebi que estão organizadas de acordo com a delimitação dos diagnósticos, bem como com a identificação, caracterização, classificação e hierarquização dos alunos Público-alvo da Educação Especial. Conforme Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015),

> A máxima foucaultiana de conhecer para governar parece fazer todo sentido nessa intervenção pedagógica. O conhecimento, neste caso através da informação, permite traçar os limites e as possibilidades dos sujeitos da diversidade. Para quê? Talvez, para que, na escolarização, esses sujeitos possam fazer parte da economia política da inclusão, esta que, em princípio, deseja transformar esses sujeitos em econômicos, maximizando os ganhos e minimizando as perdas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Afinal, conhecer para governar movimenta essa conversa em torno da autonomia, da independência, da autossuficiência e da integração na sociedade. Conversa, aliás, que não inicia na articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, mas emerge com o projeto de uma Educação Nacional no nosso país. (Lunardi-Lazzarin; Hermes, 2015, p. 10).

Em todas as disciplinas, o foco recai sobre o desvio, e não sobre o aluno. Esse desvio, por sua vez, é minuciosamente examinado dentro de um sistema que se encarrega de diagnosticar, identificar, caracterizar, classificar e hierarquizar os sujeitos. Informar-se sobre cada desvio implica a possibilidade de gerir riscos no âmbito da intervenção pedagógica. Assim, munidos dessas informações — que constroem determinados perfis desses alunos —, os professores podem elaborar planejamentos voltados ao desenvolvimento de intervenções nos diversos tempos e espaços escolares.

A partir das observações feitas, constatei que as Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, contemplam, em maior ou menor grau, conteúdos voltados à Educação Especial e à inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Mas, apesar da presença desses conteúdos nos currículos, a análise das ementas das disciplinas revela uma ênfase na descrição e

categorização das deficiências, o que reflete uma lógica classificatória que, conforme a perspectiva foucaultiana adotada nesta pesquisa, contribui para a produção de discursos reguladores sobre os sujeitos da Educação Especial.

Conhecer para governar torna-se uma estratégia que organiza os modos de intervenção pedagógica, desde a formação do professor, e, assim, limita os modos de ser e participar dos alunos PAEE. Desse modo, ainda que os cursos abordem a inclusão, a análise sugere que o discurso pedagógico se mantém centrado no desvio, o que reforça a construção de práticas pedagógicas voltadas à gestão das diferenças.

Realizada a análise da primeira categoria sobre os conhecimentos relacionados a Educação Especial e a Educação Inclusiva nos cursos de formação em Educação Física, na próxima seção faço a análise da segunda categoria, a saber, a percepção dos professores de Educação Física dos conhecimentos em seu processo formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

5.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS CONHECIMENTOS EM SEU PROCESSO FORMATIVO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

Considero relevante trazer as falas dos professores entrevistados sobre suas percepções, sobre os conhecimentos em seu processo formativos, sobre as normativas que orientam as suas práticas pedagógicas, assim como os discursos que permeiam suas falas, e após analisar as entrevistas, identifiquei e retirei alguns excertos em comum nas falas dos professores de Educação Física em relação ao trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esses pontos refletem o que os professores consideram importante sobre as abordagens com esse alunado, além de aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos próprios professores de Educação Física.

A análise proporciona identificar a realidade do discurso construído em torno do professor e do aluno PAEE no contexto da educação, e é possível evidenciar o modo de produzir e ser produzido, tanto do professor como do aluno. Se a linguagem reflete o discurso, assim como enfatizam McLaren e Giroux (2000), creio que

> […] os discursos são investidos em formas materiais e institucionais e governados por práticas discursivas que, como em Foucault, referem-se às regras históricas anônimas que governam o que deve ser dito e o que deve permanecer não-dito, quem deve falar com autoridade e quem deve escutar. (McLaren; Giroux, 2000, p. 34).

Para iniciar, a materialidade da segunda fase da pesquisa é descrita no quadro abaixo:

Quadro 8 – Materialidade da segunda fase da coleta de dados

INSTRUMENTOS	OS SUJEITOS DA PESQUISA	IDENTIFICAÇÃO
Protocolo de Entrevista semiestruturada com 10 questões.	- Os 06 (seis) professores das 03 (três) escolas selecionadas.	- Professor A, B, C, D, E e F.

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Dando continuidade, a formação inicial, especialmente no que diz respeito à Educação Especial, constitui um campo permeado por discursos que operam na constituição de saberes, práticas e modos de subjetivação dos professores. A partir da análise das entrevistas dos professores de Educação Física, esta seção propõe examinar como os discursos sobre a formação e práticas pedagógicas produzem determinados sentidos sobre o que é ser um professor para atuar com os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ao adotar a perspectiva da análise do discurso foucaultiana, compreendo que tais discursos não são neutros, mas atravessados por relações de poder que regulam comportamentos e normalizam condutas, operando a partir de regimes de verdade historicamente construídos.

Dessa forma, mais do que investigar apenas a percepção dos professores sobre os conhecimentos sobre a Educação Especial nos cursos de licenciatura, esta seção busca problematizar as condições de produção desses discursos, isto é, os mecanismos institucionais, curriculares e políticos que sustentam determinados modos de pensar e organizar os conhecimentos da formação de professores no campo da Educação Especial. Por meio da análise das entrevistas emergiram sentidos de insuficiência, improvisação e busca constante por capacitação, que são atravessados por um modelo de formação tecnicista. A partir disso, buscamos compreender como esses enunciados

constroem uma determinada verdade sobre o professor que atua com alunos PAEE, revelando os efeitos de poder que sustentam tais práticas.

Para isso, selecionei alguns excertos referentes a concepção sobre a formação inicial dos professores de Educação Física no quadro a seguir:

Quadro 9 – Percepção dos professores sobre a formação inicial e disciplinas relacionadas à Educação Especial

Professor A: “Na minha graduação, foram poucas as disciplinas voltadas para a Educação Especial."
Professora C: "A formação acadêmica não foi suficiente para preparar para a prática, faltaram mais disciplinas práticas."
Professor F: "A carga horária das disciplinas não foi suficiente para abordar todas as questões necessárias sobre a inclusão."

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Os excertos apresentados no Quadro 9, expressam os discursos de três professores sobre a formação inicial que tiveram. Assim como esses três professores, a maioria dos entrevistados mencionou que a quantidade de disciplinas voltadas à Educação Especial durante a graduação foi limitada ou insuficiente. Alguns destacam que as disciplinas abordaram mais aspectos teóricos e não ofereceram vivência prática ou adaptação de atividades físicas para as necessidades dos alunos com deficiência. Outros mencionam que as disciplinas eram muito superficiais, sem profundidade. Então, quanto à formação inicial e disciplinas relacionadas à Educação Especial, os professores gostariam de mais disciplinas nos cursos, assim como mais disciplinas práticas.

Em outras palavras, os excertos apresentados evidenciam as percepções dos professores a respeito da formação inicial recebida, revelando um sentimento de insuficiência no que diz respeito à preparação para o trabalho com os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Assim como esses professores, a maioria dos participantes da pesquisa aponta que o número de disciplinas voltadas à Educação Especial durante a graduação foi reduzido, o que, na opinião deles, comprometeu a construção de saberes e competências necessárias para uma atuação mais segura no contexto da Educação Especial.

Para além da limitação quantitativa, os relatos também indicam fragilidades de ordem qualitativa. Vários professores destacaram que as disciplinas cursadas abordaram mais os aspectos teóricos, com pouca ou nenhuma oportunidade de vivência prática, especialmente no que se refere à adaptação de atividades físicas para alunos com deficiência. Para eles, essa ausência de articulação entre teoria e prática gerou lacunas na formação, dificultando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas adaptadas às características dos alunos PAEE.

Outro ponto mencionado foi o caráter superficial das abordagens, muitas vezes restritas a uma visão geral da Educação Especial, sem aprofundamento nos tipos de deficiência, nos recursos de acessibilidade, ou mesmo nas metodologias ativas voltadas à inclusão em alguns cursos. Como resultado, os professores expressaram o desejo de que os cursos de licenciatura em Educação Física ampliem a carga horária dedicada à temática, bem como ofereçam disciplinas mais práticas, que favoreçam o contato direto com os alunos Público-alvo da Educação Especial e a experimentação de recursos didático-metodológicos inclusivos.

Essa constatação reforça a crítica à fragmentação da formação inicial docente e revela que se deve rever os currículos dos cursos de formação inicial de algumas IES, no sentido de ofertar mais disciplinas mais práticas, mais aprofundamento teórico para que os professores se sintam mais seguros com o trabalho com os alunos PAEE. Contudo, observei que os professores são atravessados por um modelo de formação com características que se sobressaem, de ênfases tecnicista, ou seja, por uma concepção de formação docente que valoriza o domínio de técnicas, procedimentos e saberes instrumentais.

Nesse modelo, a capacitação contínua acaba sendo compreendida como um acúmulo de competências técnicas, reforçando a ideia de que o professor deve estar sempre se atualizando para dar conta das exigências da prática escolar, sem, no entanto, problematizar as condições estruturais e políticas que atravessam a profissão docente. Assim, a improvisação e a insuficiência não são apenas experiências individuais, mas reflexos de um modelo formativo que responsabiliza o professor, sem considerar os limites institucionais e sistêmicos da educação.

Como aponta Tardif (2002), os saberes da docência são construídos na relação entre conhecimento acadêmico, experiência prática e reflexão, o que exige propostas formativas que dialoguem com as demandas da escola e da sociedade. A ausência dessa articulação compromete não apenas o desenvolvimento profissional do professor, mas também a aprendizagem dos alunos PAEE.

Sobre formação continuada, os professores destacam que buscaram, ou desejariam buscar, especializações ou cursos de aperfeiçoamento após a graduação para lidar com a inclusão de alunos com deficiências. Esse aspecto é destacado por eles como essencial para ampliar os conhecimentos sobre as metodologias atuais para inclusão. Destacam a preocupação em ter uma formação continuada para lidar com os alunos PAEE, mas também mencionam a dificuldade de encontrar cursos e especializações adequadas ou suficientes, conforme o Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 – Formação continuada

Professora C: "Sim, fiz diversos cursos na área, buscando embasamento teórico e metodologias da atualidade."
Professor D: "Sim, cursos de formação continuada, como Educação Física Inclusiva."
Professora B: "Sim, fiz alguns, enquanto estava cursando a graduação ainda, mas depois não vi muitas ofertas desse tipo de curso, voltado para essa área."

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Concordo com Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), quando falam sobre a política atual da Educação Especial no Brasil ter priorizado cursos de capacitação rápida para os professores em vez de uma formação sólida e crítica desde a graduação. Isso faz com que a inclusão seja tratada de forma técnica e superficial, como se fosse algo simples e pragmático, ignorando a complexidade do processo educativo e das características dos alunos PAEE.

> Diante dessa espécie de manejo ou traquejo didático, a referida Política Nacional intensifica a formação continuada das professoras, em detrimento da formação inicial, e produz, junto a esses cursos de aperfeiçoamento/extensão, a informação, a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo do atual serviço da Educação Especial. Instrumentalizar e tecnificar, através da formação continuada, a

> Educação Especial na inclusão como verdade contemporânea. (Lunardi-Lazzarin; Hermes, 2015, p. 538).

A política atual da Educação Especial tem investido mais em cursos rápidos de atualização ou capacitação, na formação continuada, para quem já está atuando, do que em uma formação de base sólida desde a formação inicial. Esses cursos muitas vezes oferecem informações superficiais, opiniões pessoais, generalizações, sem considerar as particularidades dos alunos, soluções rápidas e práticas. Isso reflete uma abordagem mais técnica e imediatista. A inclusão está sendo tratada como algo técnico, como se houvesse receitas prontas para a inclusão. A formação continuada passa a servir mais para dar ferramentas e transformar em algo mecânico e prático do que para promover uma reflexão crítica e aprofundada.

A análise dos discursos dos professores entrevistados revelou a existência de um regime de verdade que atravessa a formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Tal regime opera por meio da produção de falas que reforçam a ideia de um professor técnico, que necessita ser constantemente capacitado para atender aos alunos PAEE, deslocando o foco da formação para a aquisição de ferramentas para trabalhar com os alunos PAEE. Esse modelo tende a capturar os professores em lógicas de controle e normalização, como apontado por Foucault (1995) em sua análise sobre os dispositivos disciplinares e os micropoderes que atuam nos corpos e nas instituições.

Conforme apontado anteriormente, os cursos de formação continuada, na sua maioria, são organizados como capacitações rápidas, tornam-se mecanismos de reprodução de uma lógica imediatista e superficial da inclusão, esvaziando sua dimensão ética, política e pedagógica. A ideia de que a formação inicial é insuficiente ou incompleta também é um efeito discursivo de um sistema que desinveste na formação inicial e aposta em soluções pontuais.

Contudo, nos próprios relatos dos professores, também emergem movimentos de resistência expressos no desejo de uma formação mais aprofundada, na busca por saberes aplicáveis nas suas aulas. Assim, sob a luz da análise do discurso foucaultiana, a formação dos professores não deve ser compreendida apenas como um processo técnico ou acumulativo de saberes,

mas como um campo estratégico de produção de subjetividades e de exercício de poder, que precisa ser permanentemente questionado e ressignificado.

A partir dos dados coletado, constatei que as experiências formativas, tanto iniciais quanto continuadas, são percebidas como insuficientes frente a inclusão dos alunos PAEE. Os discursos dos docentes demonstram um sentimento recorrente de insuficiência, tanto quanto à ausência de disciplinas práticas quanto à superficialidade de algumas disciplinas oferecidas durante a formação inicial, embora a maioria tenha buscado formação continuada.

A análise indica que a formação acadêmica tem operado sob uma lógica normativa que hierarquiza saberes e define o que é considerado essencial na formação do professor de Educação Física, relegando o conhecimento sobre inclusão a um papel secundário. Essa normalização se reflete nas práticas escolares, onde a inclusão tende a ser tratada como um conjunto de técnicas adaptativas e não como um processo pedagógico complexo. Ao iluminar esses discursos à análise de inspiração foucaultiana, consegui compreender como os professores e suas práticas pedagógicas são produzidas por regimes de verdade que moldam o que é possível dizer, fazer e ensinar no campo da Educação Especial.

Finalizada a análise da segunda categoria sobre a percepção dos professores de Educação Física dos conhecimentos em seu processo formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas, na próxima seção passo para a análise da terceira categoria: as relações das práticas pedagógicas com a participação e a acessibilidade dos alunos PAEE.

5.3 AS RELAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A PARTICIPAÇÃO E A ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS PAEE

As discussões apresentadas nesta seção estão centradas na terceira categoria: as relações das práticas pedagógicas com a participação e a acessibilidade dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Essa abordagem se alinha ao objetivo específico de compreender em que sentido as práticas pedagógicas desenvolvidas voltam-se para a participação e acessibilidade dos alunos PAEE.

Com o intuito de compreender esse objetivo, considerei pertinente realizar a análise das propostas de inclusão nas disciplinas e nas ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura em Educação Física, documentos institucionais que fundamentam este estudo, além de analisar as respostas dos professores nas entrevistas realizadas. Essa análise e levantamento permitiu identificar que o processo de inclusão nas escolas tem início na formação inicial do professor por meio das disciplinas nos cursos de formação e se concretiza nas práticas pedagógicas dos professores nas salas de aula e quadras.

Como foi dito anteriormente, a inclusão que será defendida neste trabalho não busca a exaltação da inclusão, da deficiência ou da diferença. Não entendo a inclusão como algo que deve ser celebrado apenas para que todos aprendam a respeitar e conviver com ela. Não tenho, muito menos, o pensamento ingênuo de conceber a existência da uma inclusão, ou exclusão, plena. Ao contrário, assim como Hattge e Klaus, entendo que os processos de in/exclusão

> […] fazem parte da vida social e do sistema educativo. Não há como evitar a ambivalência presente nas relações sociais e de aprendizagem que vivenciamos diariamente. O que cabe a Pedagogia, nesse caso, é a partir desses processos de in/exclusão para criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tensionem permanentemente os processos de ensino e de aprendizagem implementados em sala de aula (Hattge; Klaus, 2014, p. 330).

Desse modo, a escola, os professores, todas as áreas do saber que dialogam com a educação, a sociedade e todos nós precisamos apreender esse conceito de inclusão por gradientes e buscar novas formas de interpretar e romper com a lógica que busca enquadrar os sujeitos dentro de padrões normativos. Deve-se elaborar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos, a partir do questionamento e da tensão gerada pelas próprias práticas pedagógicas, que influenciam diretamente o lugar que os alunos ocupam na escola e na sociedade. E fugir da ideia de inclusão como imperativo, percebendo que a inclusão pode ser colocada em um lugar de questionamento, vista não apenas como um tema pedagógico, mas como parte de um debate mais amplo que envolve também aspectos econômicos e políticos, como Klein (2010) menciona:

> A palavra inclusão tem sido utilizada como um jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias. Quando perguntado para os professores […] a respeito do significado da inclusão, esta frequentemente aparece de forma simplificada e restrita à discussão pedagógica, com ênfase nas questões metodológicas. Trata-se de uma preocupação importante com o como ensinar a todos […] Aí talvez possa ser agregada outra dimensão à discussão do como ensinar, que diz respeito ao para que e, junto dessa, o que se refere ao que ensinar a todos os escolares. Nessa perspectiva, pode-se colocar a inclusão num lugar de suspeita, trazendo a discussão pedagógica, mas relacionando-a com as dimensões econômicas e políticas. (Klein, 2010, p. 12).

Reiterando a análise das disciplinas e das ementas das disciplinas dos três cursos investigados, para analisarmos os conhecimentos sobre Educação Especial na formação inicial do professor, vimos que o Instituto Federal de Roraima (IFRR) apresenta a proposta curricular maior entre as instituições consideradas. A oferta de componentes curriculares como Braille, Estudo das Deficiências, Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) demonstra um percurso formativo alinhado às diretrizes legais vigentes. Assim como possui uma diversidade temática maior, incluindo autismo, altas habilidades, acessibilidade e políticas públicas.

Apesar disso, os professores que concluíram o curso de formação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), relatam que as disciplinas foram muito teóricas e que houve pouca prática, como é possível notar nas falas dos professores do Quadro 11, com os excertos das entrevistas:

Quadro 11 – Percepção dos professores sobre teoria e prática

Professora B: “Teve um módulo com seis componentes curriculares apresentando as patologias e síndromes e como poderia ser trabalhado por alto, nada aprofundado […]. No papel é muito lindo, mas a realidade é diferente."
Professora C: " Os conteúdos foram relevantes, porém não houve atividade prática onde eu pudesse vivenciar a realidade das escolas, pois se falava muito dos alunos e como adaptar as atividades, mas não em relação ao aluno com deficiência com os demais."
Professor F: " Bom, essas disciplinas trouxeram uma base teórica importante, conceito de inclusão, tipo de deficiência, as adaptações pra atividade física, […], mas com mais práticas seria melhor."

Fonte: extraído de material analisado (2025)

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Centro Universitário Claretiano ofertaram uma quantidade menor de disciplinas, apenas duas. A disciplina de Libras foi ofertada nos dois cursos, sendo que o Centro Universitário Claretiano abordou o bilinguismo, a cultura surda e o papel social do professor/intérprete, onde a discussão sobre inclusão ultrapassou os limites da escola, estendendo-se a dimensões sociais mais amplas, como qualidade de vida, empregabilidade e envelhecimento da pessoa com deficiência. No Quadro 12 estão as falas dos professores A, D e E, os que concluíram o curso nessas duas IES:

Quadro 12 – Percepção dos professores sobre a formação e a prática pedagógica inclusiva

Professor A: “[…] deveria ter mais disciplinas voltadas para esse público-alvo devido aos desafios da atualidade pois em todas as turmas atualmente temos alunos portadores de deficiência e eles precisam ser assistidos para um melhor desenvolvimento."
Professor D: "[…] o professor tem que ter uma formação continuada para poder dominar sobre o assunto. Percebo que tenho que me capacitar mais, devido à dificuldade em algumas situações."
Professor E: "Me falta conhecimento mais aprofundado e às vezes me sinto inseguro em certos casos."

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Os excertos presentes no Quadro 12 evidenciam um ponto sensível e recorrente nos discursos dos professores de Educação Física: a sensação de não se sentirem seguros para atuar com os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esse sentimento é construído em torno de dois eixos principais: por um lado, a percepção de lacunas na formação inicial; por outro, a necessidade constante de capacitação complementar, que é percebida como indispensável, mas nem sempre acessível ou suficiente.

O Professor A, por exemplo, aponta que deveria haver mais disciplinas voltadas para os alunos Público-alvo da Educação Especial, destacando a presença maior de alunos com deficiência nas turmas e a necessidade de assistência para um melhor desenvolvimento. Esse discurso remete à ideia de que a formação inicial foi deficiente frente às demandas atuais, mas também mobiliza a noção de que o papel do professor é assistir, o que pode indicar uma

concepção ainda assistencialista da inclusão, possivelmente herdada de discursos mais tradicionais da Educação Especial.

Já o Professor D afirma que tem que ter uma formação continuada para poder dominar sobre o assunto, reconhecendo sua dificuldade e a percepção de que precisa se capacitar mais. Nessa fala, o conhecimento é associado ao domínio técnico, ao mesmo tempo em que se reconhece um sentimento de insuficiência pessoal. Tal construção discursiva revela a internalização de um regime de verdade que associa o bom professor ao profissional que sempre busca atualização dos conhecimentos, produzindo professores que se percebem incompletos. A formação continuada, nesse contexto, assume o papel de um dispositivo de regulação e normalização (Foucault, 1995), mais voltado a manter o funcionamento da máquina escolar do que a promover práticas pedagógicas melhores.

O discurso do Professor E aprofunda essa dimensão subjetiva ao afirmar: “me falta conhecimento mais aprofundado e às vezes me sinto inseguro em certos casos”. Aqui, vemos emergir o efeito emocional e subjetivo da formação tecnicista, que produz não apenas lacunas cognitivas, mas também inseguranças e angústias nos professores sobre a inclusão. Esse sentimento não é individual, mas efeito de um regime de poder que coloca o professor em constante estado de déficit formativo, como se a sua prática pedagógica nunca fosse adequada.

Do ponto de vista da análise do discurso foucaultiana, esses excertos revelam modos de sujeição do professor por meio de discursos que o constituem como sujeito da insegurança, da dúvida e da necessidade permanente de capacitação. A formação, nesses termos, torna-se um instrumento de governo das condutas, condução das condutas, orientando o professor a se conformar com um ideal de eficiência, domínio técnico e atualização constante — um ideal que, no entanto, está sempre fora de alcance.

Por outro lado, esses discursos também sinalizam uma possibilidade de resistência, na medida em que os professores verbalizam suas insatisfações com o modelo atual de formação e expressam o desejo de uma formação mais prática. A tensão entre a norma e o desejo, entre o déficit imposto e a busca por outro tipo de formação, indica espaços possíveis de problematização dos conhecimentos e das práticas pedagógicas dos professores.

Prosseguindo a análise, para saber se as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física podem atuar como formas de promover acessibilidade e fomentar relações sociais, contribuindo para a inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), fiz o seguinte questionamento nas entrevistas: pergunta número 10 – no seu ponto de vista, como as práticas pedagógicas podem ser estratégias inclusivas de acessibilidade e de relações sociais envolvendo os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)? O Quadro 13 mostra as respostas a essa pergunta:

Quadro 13 – Estratégias Inclusivas e Relações Sociais

Professor A: “Essas práticas são necessárias para que o aluno seja notado por todos, que suas limitações sejam percebidas, e que seus avanços sejam potencializados e reconhecidos por meio da superação diária e constante.”
Professora B: "[…] A partir do momento que a minha estratégia de inclusão daquele aluno funcionar na minha aula, vai fazer com que ele se sinta mais seguro para explorar novos mundos, experimentando e conhecendo."
Professora C: "As práticas pedagógicas são de extrema importância para o professor, visto que através dela ele irá se preparar para ministrar sua aula conhecendo a realidade do seu aluno e, dessa forma, transformar de maneira positiva na coordenação motora, social e afetiva do seu aluno."
Professor D: "Com adaptações curriculares, uso de tecnologias e metodologias que respeitam as diferenças individuais."
Professor E: "Através de práticas acessíveis a todos, respeitando as características de cada aluno e tratando todos de forma igualitária."
Professor F: “[…] essas práticas inclusivas devem servir como estratégia para garantir que os alunos tenham condições de participar, fazendo adaptações físicas na metodologia da atividade que vai ser aplicada, e através do estímulo, da interação entre os alunos, fazendo atividades que envolva cooperação deles, trabalhar também a conscientização dos demais alunos sobre as barreiras que esses alunos enfrentam, enfim, estimular a parceria, a colaboração, o respeito mútuo entre eles.”

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Analisandos as respostas, há um consenso entre os professores de Educação Física de que as práticas pedagógicas devem ser inclusivas e focar no desenvolvimento não só motor, mas também social e afetivo dos alunos. Para os professores, a estratégia de inclusão deve promover a autonomia e o sentimento de pertencimento, assim como deve ser levado em conta o respeito as diferenças individuais. Dessa forma,

> […] a deficiência intelectual, a surdez, a deficiência visual, ou qualquer outra deficiência, transtorno ou síndrome pode ser referida a partir da necessidade de colocar-se no lugar do outro, destituídos de padronizações de comportamentos e atitudes a fim de planejar e organizar ambientes de aprendizagens adequados para todos, guardados as suas especificidades. No entanto, tais especificidades não se trata de deficiência, transtorno ou síndrome. Partimos do entendimento de que todos necessitam ser vistos nesse contexto da educação. (Klein, 2019, p. 132).

Sob esse viés, todas as deficiências, transtornos ou síndromes deveriam ser compreendidas livre de padrões fixos de comportamento e atitude. E sobre inclusão escolar, alguns a concebem como convivência de todos na escola e o respeito às diferenças. Nesse entendimento, o aluno estar apenas matriculado e frequentando a escola já é visto como inclusão, pois promove a socialização, mesmo que a aprendizagem não aconteça.

Outros entendem que a inclusão deve ir além de apenas convivência e respeito às diferenças. Entendem que a escola deve garantir que o aluno aprenda, com o apoio de materiais e métodos adaptados às necessidades dos alunos. Esses focam suas discussões e se concentram nas estratégias de ensino, tratando a inclusão como algo que acontece naturalmente.

Diferentemente, entendo que devemos

> […] problematizar a inclusão escolar que se naturaliza como um imperativo nos sistemas educacionais, buscando compreendê-la como mobilizadora de processos de in/exclusão, uma vez que tensões permanentes estão em jogo. […] entender que a inclusão não pode ser vista como um lugar de chegada, como um bloco homogêneo de ações que, se colocadas em prática, garantirão a inclusão nas escolas. (Hattge; Klaus, 2014, p. 329).

A inclusão não é simples. Ela envolve desafios, conflitos e deve ser constantemente repensada. Compreendo a inclusão como um processo em construção, e não como um modelo pronto e acabado.

Os objetivos, os métodos de ensino, as adaptações no currículo, as práticas diferentes de ensino, as avaliações, entre outros aspectos, fazem parte das práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos PAEE. Por exemplo, quando o professor adapta uma prova ou muda o conteúdo para um aluno PAEE, está aplicando esse tipo de prática pedagógica inclusiva.

Para reforçar o exemplo acima, os professores mencionam nas entrevistas a necessidade de adaptar as atividades de acordo com as

características dos alunos PAEE, como em jogos e atividades motoras. A ideia de promoção da inclusão também aparece com frequência, com os professores enfatizando que é necessário criar estratégias para envolver todos os alunos nas atividades, como é visto no Quadro 14 abaixo:

Quadro 14 – Adaptação das atividades pedagógicas

Professor A: "São práticas que visam atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência buscando auxiliar na superação de suas dificuldades."
Professora B: "São práticas diferenciadas que façam com que o meu aluno se sinta parte de um grupo sem ser colocado de lado e que os meus outros alunos, tipo, ditos normais, entendam que todos podemos praticar uma mesma atividade de formas variadas para chegar a um mesmo objetivo."
Professora C: "O planejamento é feito com base no conteúdo a ser aplicado, adaptando conforme a necessidade do aluno de cada turma, visto que cada aluno com deficiência tem suas particularidades."
Professor D: "[…] para os alunos com mobilidade reduzida, utilizo sempre atividades de roda e que tenha pouca movimentação."
Professor E: "As atividades precisam ser adaptadas para que todos participem […]."
Professor F: "Eu uso atividades como o vôlei sentado ou jogos adaptados para incluir alunos com mobilidade reduzida."

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Os pontos em comum nas falas dos professores de Educação Física é a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para promover a inclusão dos alunos PAEE. Os professores concordam que a adaptação das atividades e a presença de materiais adequados são importantes para motivar os alunos PAEE a participarem das aulas, mas também reconhecem que o processo de motivação pode ser desafiador e exige paciência, acolhimento e dedicação por parte do próprio professor.

É interessante observar o discurso sobre a prática pedagógica onde os professores descrevem práticas pedagógicas voltadas aos alunos PAEE como adaptações nas atividades físicas (como o vôlei sentado ou ajustes nas atividades para alunos com dificuldades motoras). Essas adaptações, no entanto, são apresentadas como exceções que devem ser feitas de acordo com a necessidade do aluno, como se a deficiência fosse um desvio que exige

intervenções especiais. Esse discurso está alinhado com a ideia de que a deficiência é algo que deve ser tratado de forma separada e especial, reforçando o poder normativo que define o que é considerado normal e o que é necessário para aqueles que são considerados diferentes. Ao mencionar as práticas de inclusão dos alunos PAEE nas atividades físicas, o professor se coloca em um papel de facilitador da inclusão, mas de forma limitada, uma vez que o processo de inclusão é visto como um esforço para adaptar os alunos às atividades existentes, em vez de mudar a prática pedagógica para que ela seja inclusiva. Esse discurso reflete o poder da normalização, que constrói a inclusão como um processo de adaptação do outro, em vez de uma mudança de que as práticas pedagógicas precisam atender a todos, isso são práticas inclusivas. Reflete a normalização do corpo e da prática educativa, onde, mesmo com as características dos alunos PAEE, a expectativa é de que todos participem de atividades físicas, com modificações que ajustam o corpo e a prática à norma vigente.

Foucault (2014) argumenta que as instituições sociais modernas, como as escolas, utilizam práticas de disciplinamento e normalização para moldar o comportamento dos indivíduos. Isso é realizado através da imposição de normas que os alunos devem seguir, ou seja, o poder é exercido através de regras que buscam ajustar e adaptar os indivíduos ao que é considerado socialmente aceitável. Transcrevo o trecho da resposta do Professor E: “Atividades adaptadas quando necessário, quando não todos os alunos participam das mesmas práticas sempre levando em conta a limitação de cada um”. Analisando a fala do professor, percebo que reflete o conceito de normalização do comportamento dos alunos. Ele fala sobre atividades adaptadas, mas sua preocupação e a meta final é a participação de todos, ou seja, o objetivo é que todos os alunos, apesar de suas diferenças, ajustem-se a um mesmo padrão de participação. Sobre isso, corroboro com o que Hattge e Klaus (2014) mencionam no trecho a seguir:

> […] é importante considerarmos o fato de que não existe a “escola inclusiva”, o que existe são processos de in/exclusão permanentes vivenciados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Devemos levar em consideração, em nossa análise, o fato de que a instituição escolar foi pensada e constituída como um espaço de

> práticas homogeneizantes – espaço em que a diferença incomoda, atrapalha, desestabiliza. (Hattge; Klaus, 2014, p. 329).

As escolas, historicamente, foram criadas para tratar todos os alunos de forma igual, com regras e padrões que não consideram as diferenças individuais**.** Assim, quem é diferente — seja por uma deficiência, origem social, comportamento ou outro motivo — acaba sendo visto como um problema ou algo que desorganiza a rotina escolar.

Cabe muito bem aqui nos lembrar de Foucault quando escreveu a frase: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, **com as escolas**, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 1987, p. 250, grifos meus) no seu livro *Vigiar e punir*.

A motivação e o acolhimento são fatores importantes na opinião dos professores para garantir a participação e o desenvolvimento dos alunos nas aulas. Eles também destacam a importância de conhecer a realidade dos alunos para planejar práticas que sejam inclusivas e que respeitem as características dos alunos PAEE, como observa-se no Quadro 15 abaixo:

Quadro 15 – Motivação dos alunos PAEE para participarem das aulas

Professora B: "Os meus são participativos, claro que tem os que não são, mas o que eu observo dos que não são é que eles já vêm de casa com aquela mentalidade de ser diferente, de que não pode fazer porque vai se machucar, que o responsável (muitas vezes a mãe) falou pra não brincar, nem jogar, correr, pular etc., porque pode se ferir ou os colegas vão rir. Ou então não participa porque quando criança na fase de desenvolvimento não teve estímulos motores e tem medo de se arriscar. Esses são bem complicados de mudar, é um exercício de paciência e muita dedicação."

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Analisando o excerto do quadro acima, observei que a Professora B, ao tentar conhecer a realidade dos alunos para produzir práticas inclusivas de acessibilidade e de relações sociais, vai ao encontro do que Klein (2019) menciona:

> Restringe-se, muitas vezes, na busca pelos significados da deficiência em si mesma, nas atividades possíveis a serem desenvolvidas com esse sujeito da deficiência, mas se esquece de **conhecer esse aluno, como ele se relaciona e conhece o mundo, o que gosta, o que é preciso aprender, entre outras**. (Klein, 2019, p. 131, grifos meus).

O excerto da entrevista com a Professora B também dialoga com o que Mantoan, Pietro (2006) aponta como fatores que dificultam a participação de alunos PAEE no ambiente escolar, principalmente nas atividades motoras e recreativas. Ambos convergem na identificação de barreiras que extrapolam a sala de aula e estão enraizadas em contextos sociais, familiares e institucionais:

> […] a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. Há ainda a considerar outras barreiras que impedem a transformação de nossas escolas: […] a ignorância dos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante do fenômeno da deficiência dos filhos. (Mantoan; Pietro, 2006, p. 24).

A professora B destaca a influência direta do ambiente familiar na construção da autopercepção dos alunos PAEE, observando que muitos alunos chegam à escola já condicionados a evitar atividades físicas por receios impostos pelos próprios responsáveis. Esse medo — de se machucar, de ser ridicularizado, de não conseguir — é, segundo ela, um dos maiores desafios no processo de inclusão e demanda paciência e empenho por parte dos professores.

Mantoan e Pietro (2006), por sua vez, amplia essa análise ao criticar políticas públicas e práticas escolares que reforçam modelos excludentes e paternalistas. Elas apontam o "paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados" e a "ignorância dos pais" como barreiras significativas, o que se relaciona ao que a Professora B observa: “a superproteção e o medo dos pais como elementos que limitam as experiências e a autonomia dos alunos”.

As duas formas de ver apontam para a importância de um trabalho conjunto entre escola, família e políticas públicas com vistas à promoção de um ambiente inclusivo e com práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, evidencia que a inclusão escolar vai além da presença do aluno na sala de aula.

Ainda sobre os entraves para a Educação Especial e Inclusiva e na intenção de trazer mais subsídios para essa discussão, senti a necessidade de saber mais sobre o que os professores entrevistados pensam dos desafios e dificuldades ao trabalharem com os alunos Público-alvo da Educação Especial. Uma dificuldade comum mencionada pelos professores é a falta de recursos

adequados (materiais pedagógicos, equipamentos etc.) e a quantidade elevada de alunos por turma, o que dificulta a implementação de práticas inclusivas para os alunos PAEE na opinião deles. Além disso, a falta de apoio, como professores auxiliares e cuidadores, é uma barreira citada por eles. Os professores apontam a falta de recursos e apoio como um grande obstáculo para realizar um bom trabalho com os alunos PAEE, como observa-se no Quadro 16 abaixo:

Quadro 16 – Desafios e dificuldades no trabalho com os alunos PAEE

Professora B: “Primeiro, a quantidade de alunos dentro de uma sala de aula na rede pública de ensino é um dos maiores impasses, pois, impossibilita aos professores dar atenção e suporte diferenciado aos alunos; segundo, material pedagógico para aulas teóricas ou práticas; terceiro, o excesso de carga horária para os professores que tem um aluno PAEE e que não tem um professor auxiliar para auxiliá-lo com aquele aluno.
Professora C: "Falta de material adequado, suporte escolar, professor auxiliar, espaço físico."
Professor D: "Falta de conhecimento e falta de materiais adaptados e não adaptados."

Fonte: extraído de material analisado (2025)

Dando continuidade na análise, os professores entrevistados têm conhecimento de que esses alunos PAEE têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantido por lei (como a Lei a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) e que os alunos PAEE são os estudantes com deficiência (física, intelectual, sensorial, múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (como autismo), e altas habilidades/superdotação.

Sobre a figura do professor auxiliar em escolas públicas, ainda mais em contextos de turmas superlotadas, como foi mencionado pelas Professoras B e C no quadro acima, embora o termo professor auxiliar não esteja oficialmente regulamentado em todos os sistemas de ensino, ele costuma ser entendido como um docente com formação em Educação Especial ou Pedagogia, que atua junto ao professor regente para apoiar o aluno PAEE dentro da sala de aula comum. Ele não substitui o professor titular, mas ajuda a adaptar atividades e mediar conteúdos com o intuito de ajudar na inclusão do aluno PAEE na turma. Muitas escolas estaduais não contam com esse profissional em todas as turmas que têm um aluno PAEE matriculado, assim também acontece com a figura do cuidador.

O cuidador é um profissional não docente, responsável por auxiliar nas necessidades físicas e de cuidado pessoal do aluno PAEE, como a higiene, a alimentação, a locomoção, o uso do banheiro e o apoio à segurança e a integridade física do aluno. Esse profissional é muito importante para alunos com deficiência física, por exemplo.

Em escolas públicas com turmas superlotadas, como é o caso das escolas pesquisadas, a presença do professor auxiliar e do cuidador é muito importante para os professores, pois as turmas contam com 30, 40 alunos ou mais, e o professor não consegue dar atenção as particularidades dos alunos PAEE.

A análise desenvolvida até o momento revela que os professores de Educação Física reconhecem a importância de práticas pedagógicas inclusivas para garantir a participação e a acessibilidade dos alunos PAEE e que realizam essas práticas no seu cotidiano escolar. Mas, para realizar essas práticas, enfrentam dificuldades na escola. Observa-se uma disposição por parte dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas, sobretudo nas atividades motoras, com o intuito de promover a interação social e o sentimento de pertencimento entre os alunos.

As entrevistas indicaram que o entendimento sobre inclusão está fortemente associado à ideia de adaptação das atividades. Com isso, vemos mudança para práticas pedagógicas inclusivas. Isso se reflete, por exemplo, no discurso de inclusão de como fazer o aluno participar das atividades com as modificações propostas pelos professores.

Além disso, a formação inicial dos professores se mostrou uma variável importante. Apesar das IES oferecerem disciplinas voltadas à Educação Especial, a limitação de disciplinas práticas dificulta a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Soma-se a isso a carência de recursos materiais, apoio profissional (como professores auxiliares e cuidadores), espaços adequados e turmas superlotadas, barreiras que podem dificultar as práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, constatei que a inclusão não pode ser compreendida como um fim, um estado alcançável e fixo, por ser um processo de in/exclusão, mas deve ser entendida como um processo contínuo, marcado por tensões, contradições e desafios. A participação dos alunos PAEE nas aulas de Educação Física exige

um olhar atento às diferenças dos alunos e a construção de ambientes de aprendizagem com práticas pedagógicas inclusivas por parte dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desta pesquisa com sentimentos ambivalentes, alegria e tristeza ao mesmo tempo. Alegria por ter tido o privilégio de trilhar este percurso ao lado de pessoas que me instigaram a questionar certezas e a repensar verdades que eu julgava indiscutíveis. Foram encontros, leituras e discussões que ampliaram meu olhar e me apresentaram um mundo até então desconhecido, provocando não apenas uma transformação acadêmica, mas também pessoal. É gratificante concluir esta etapa e, ao mesmo tempo, já vislumbrar os desafios e possibilidades do tão sonhado doutorado.

Por outro lado, sinto a tristeza de saber que a convivência cotidiana com minhas colegas de turma e professores será interrompida. A dinâmica das aulas, dos debates e dos lanches compartilhados dará lugar à distância que a vida profissional e pessoal impõe. Restarão as lembranças, o aprendizado construído e, com sorte, alguns reencontros marcados ao longo dos próximos anos.

Assim, encerro esta dissertação não apenas como a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também como a oportunidade de sintetizar os principais aprendizados e reflexões que emergiram ao longo de um percurso, comprometido com a compreensão das relações entre práticas pedagógicas e inclusão nas aulas de Educação Física. Esta pesquisa teve como objetivo analisar como tais relações, envolvendo alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), configuram-se como estratégias inclusivas capazes de promover participação, acessibilidade e relações sociais no contexto escolar.

Ao longo da investigação, foi possível observar que as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos professores de Educação Física acontecem e possuem intencionalidades formativas que vão além da adaptação de conteúdo. Elas refletem escolhas pedagógicas orientadas pela busca pelo compromisso com a construção de espaços escolares mais acessíveis a todos os alunos.

Na primeira categoria “Conhecimentos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva nos cursos de formação em Educação Física”, a análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação

Física, sobre os conhecimentos relacionados a Educação Especial e aos alunos PAEE, mostra que existe a presença nos currículos, embora ainda desigual em profundidade e carga horária. Os cursos analisados demonstram também atenção às normativas legais, como o Decreto n.º 5.626/2005, com a inserção da disciplina de Libras, e oferecem conteúdos que visam introduzir os professores aos fundamentos da inclusão escolar.

Entretanto, mais do que a presença dos conhecimentos relacionados à Educação Especial, observou-se que tais componentes curriculares têm possibilitado aos professores uma aproximação com os conhecimentos necessários para reconhecer as características dos alunos PAEE e para compreender a importância de práticas pedagógicas que promovam participação e relações sociais. Embora ainda exista uma tendência em muitas ementas à categorização e à classificação das deficiências.

A segunda categoria “Percepção dos professores de Educação Física dos conhecimentos em seu processo formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas”, voltada à análise dos discursos dos professores de Educação Física sobre como percebem a relação dos conhecimentos de sua formação acadêmica na produção de práticas pedagógicas que desenvolvem na escola, revelou que: os professores entrevistados se sentem inseguros com relação a sua formação inicial, mas que buscaram por formação continuada. Demonstraram que, mesmo quando a formação inicial apresenta lacunas, no que diz respeito à vivência prática e ao aprofundamento teórico sobre inclusão, a experiência dos professores cotidiana, somada à busca por formação continuada, tem favorecido a construção de saberes sobre práticas pedagógicas inclusivas na escola.

Apesar da insegurança, os relatos evidenciaram que os professores reconhecem a centralidade das práticas pedagógicas como dispositivos que produzem inclusão. Ou seja, eles não apenas adaptam atividades, mas pensam pedagogicamente sobre como essas adaptações geram efeitos na participação dos alunos PAEE e em sua inserção nas dinâmicas coletivas da aula. A inclusão, portanto, emerge como prática social, construída nas interações cotidianas e nas decisões pedagógicas que favorecem a participação dos alunos nas atividades propostas.

Sob a perspectiva foucaultiana adotada nesta pesquisa, a formação docente é compreendida como campo de disputas e de produção de subjetividades. Assim, os professores não são apenas moldados por discursos normativos, mas também constroem estratégias de resistência, reinventando suas práticas a partir das necessidades de seus alunos. Os dados indicam que, mesmo em contextos desafiadores, os professores operam deslocamentos importantes, ressignificando o papel da Educação Física como espaço de pertencimento dos alunos PAEE.

A terceira categoria “As relações das práticas pedagógicas com a participação e a acessibilidade dos alunos PAEE”, que analisou em que sentido as práticas pedagógicas desenvolvidas voltam-se para a participação e acessibilidade dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), trouxe à tona essas práticas pedagógicas como estratégias inclusivas. Os professores entrevistados descreveram práticas pedagógicas que, para além de atenderem a demandas específicas, são voltadas à construção de experiências significativas para todos os alunos. As adaptações realizadas nas atividades motoras, por exemplo, não apenas viabilizam a participação dos alunos PAEE, como também promovem interações sociais, colaboração entre os alunos e um sentimento de pertencimento.

Foi possível constatar que os professores compreendem que a inclusão não se restringe à adequação técnica das atividades, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o reconhecimento das características dos alunos PAEE. As práticas relatadas demonstram que os professores têm conseguido transformar as aulas de Educação Física em espaços de convivência e cooperação, nos quais os alunos PAEE são participantes das experiências pedagógicas.

As barreiras estruturais e institucionais, como a escassez de recursos materiais, a falta de profissionais de apoio e a superlotação das turmas, ainda existem e foram mencionadas, mas não se configuram como impedimentos para as práticas pedagógicas inclusivas. Pelo contrário, os dados demonstraram que, mesmo diante dessas dificuldades, os professores vêm encontrando caminhos possíveis para realizar uma prática pedagógica inclusiva.

Para responder ao problema da pesquisa de como são produzidas as relações entre práticas pedagógicas e a inclusão nas aulas de Educação Física

envolvendo alunos Público-alvo da Educação Especial, cheguei à conclusão, após as análises dos dados, de que essas relações são construções e necessitam ser problematizadas constantemente por parte dos professores.

Sabendo que os processos de inclusão estão amparados por princípios da Educação Inclusiva, pelas legislações nacionais e pela compreensão das características dos alunos PAEE, temos que a inclusão escolar pressupõe a oferta de uma educação para todos os alunos, respeitando as características de cada um e garantindo a participação desses alunos no contexto escolar. No campo da Educação Física, essa inclusão se expressa por meio da promoção do acesso às práticas corporais e do direito ao movimento no ambiente escolar.

Os conhecimentos da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física exercem papel importante na efetivação dessas práticas inclusivas. É necessário que os professores criem estratégias e formas de desenvolver os conteúdos e as avaliações. As práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física são aquelas que promovem a participação dos alunos, respeitando suas características. Isso pode ocorrer por meio de reorganização nas regras dos jogos, no uso de materiais pedagógicos adaptados, nos espaços e dinâmicas de trabalho em grupo que favoreçam a cooperação, o trabalho coletivo e o respeito as particularidades do outro.

Além disso, a atuação em parceria com outros profissionais da escola, como o professor auxiliar, cuidador, professor do AEE, monitores, intérpretes de Libras e a equipe pedagógica é importante para garantir um processo de ensino-aprendizagem inclusivo. A relação com a família também fortalece essa rede de apoio, fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, esta pesquisa aponta que as relações entre práticas pedagógicas e inclusão se constituem como estratégias fundamentais para a promoção de participação, acessibilidade e relações sociais nas aulas de Educação Física. A inclusão, tal como evidenciado nos dados, não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo, construído nas relações do cotidiano escolar, nas interações entre professor e aluno, nas propostas didáticas e nas escolhas pedagógicas.

Portanto, conclui que os professores não apenas reconhecem a importância dessas relações, como também as colocam em prática de acordo com as realidades de seus contextos. São práticas que revelam que a inclusão

deve ser uma construção cotidiana, realizada a partir de ações que promovem a participação dos alunos PAEE nas atividades.

Almejo que as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa possam contribuir para provocar novos olhares no modo de pensar e realizar a escolarização dos alunos PAEE em contextos educacionais. Além disso, espero que os achados aqui apresentados sirvam como ponto de partida para problematizar práticas pedagógicas que, muitas vezes, ainda operam sob lógicas segregadoras, limitando a participação dos alunos PAEE no ambiente escolar. Sigo motivada a seguir investigando, questionando e produzindo discursos que contribuam para a construção de processos educativos mais inclusivos.

REFERÊNCIAS

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo**: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2013.

BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-28.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Educação Física, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1997.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

CARVALHO, Ingrid Rosa. **Ações colaborativas em aulas de Educação Física:** possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

CAYRES-SANTOS, Suziane U.; BIEDRZYCKI, Beatriz P.; GONÇALVES, Patrick S. **Prática pedagógica da educação física no contexto escolar**. Porto Alegre: Grupo A, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Marisa Vorreber. Sujeitos, subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 29-46.

CRISTO, Rejane Souza Ribeiro de. **A Prática Pedagógica na SRM**: as facetas e implicações na inclusão escolar. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, 2018.

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

FERREIRA, Bárbara Mercedes Santiago. **Prática pedagógica em Educação Especial**: inclusão de aluno com deficiência. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

FISCHER, Rosa Maria B. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê**. Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FONSECA, Eutiquio Fernandes da. **Do Teatro ao Processo Pedagógico**: possíveis interlocuções entre o processo colaborativo e as práticas pedagógicas na Educação Especial na APAE de Ouro Preto. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 42. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Maria Amélia Santoro Franco. *In*: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2017.

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

FREITAS, R. F. de; FRANCO, M. A. M. Práticas pedagógicas na Educação Especial, formação docente e pesquisa-ação: O que dizem as pesquisas.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1714-1735, 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971. Acesso em: 29 ago. 2024.

FROHICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas da ABNT. 14. ed. Porto Alegre: [*s. n*.], 2007.

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRARDI, Vania Lucia. **Educação física na Educação Especial**: um olhar etnometodológico sobre as inter-relações entre a cultura corporal do movimento e o ensino remoto emergencial na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 327-340, maio/ago. 2014. Disponível em: http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7641. Acesso em: 27 abr. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. v. 14. (Coleção questões da nossa época).

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução N.º 447/CONSELHO SUPERIOR**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Campus Boa Vista do IFRR. Boa Vista, 26 mar. 2019.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e Maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação Brasileira. 2017. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

KLEIN, Rejane Ramos **Educação especial e inclusão escolar**. Indaial: Uniasselv, 2019.

KLEIN, Rejane Ramos. Inclusão e Educação: conceitos e práticas. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; PROVIN, Priscila (org.). **Inclusão e Educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015. p. 8-26.

KROETZ, Ketlin; SOUZA, Solange Carvalho de; FERRARO, José Luís Schifino. Michel Foucault e a Análise do Discurso. *In*: LIMA, Valderez Marina do Rosário; HARRES, João Batista Siqueira; PAULA, Marlúbia Corrêa de (org.). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências**: pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte.** 9. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 160 p. (Coleção educação física).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2017.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-34.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí T. Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **Inclusão e Biopolítica**, Cadernos IHU Ideias, Unisinos, ano 8, n. 144, 2010.

LOPES, Maura. Corcini; FABRIS, Eli Henn**. Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **Inclusão Educacional**: em foco a formação de professores de Educação Física. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; HERMES, S. T. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial,** v. 28, n. 53, p. 531-544, 2015. DOI: 10.5902/1984686X18802.

Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18802. Acesso em: 29 ago. 2024.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. A Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 2, abr./jum. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MATURINO, Elmo. **Professores de educação física e atuação com alunos com deficiência em escolas públicas de Jacobina-BA**. 2023. Dissertação (Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. *In*: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 25-49.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisas qualitativas em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

NEVES, Rodrigues Libéria; RAHME, Mônica Marua Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (org.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ONU, 2006. Disponível em: https://www.onu.org.br. Acesso em: 15 jun. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PARO, Vitor H. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2022.

PROVIN, Priscila. Políticas de Inclusão e seus impactos na escola. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; PROVIN, Priscila. **Inclusão e Educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015. p. 27-40.

PROVIN, Priscila; KLEIN. Rejane Ramos. Especificidades da Inclusão: possibilidades para o trabalho pedagógico. *In*: KLEIN, Rejane Ramos; PROVIN, Priscila. **Inclusão e Educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015. p. 41- 95.

RUIZ, Diego Fernando Rosero. **A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia**: políticas públicas e práticas pedagógicas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

SACARDO, Michele Silva. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SILVA, Gabriele B. **Formação Docente e Teoria dos Campos Conceituais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n.24p. 15-32, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. DE J.; KOKUBUN, E., PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Didática e aprendizagem. *In*: SANTOS, Ana Paula Maurilia dos; REZENDE, Leonardo Mateus Teixeira de; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira; OLIVEIRA JUNIOR, Lafaiete Luiz de; BIEDRZYCKI, Beatriz Paulo; PRIESS, Fernando Guilherme. **Introdução aos Processos Educacionais e Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Grupo A, 2021.

TREVISOL NETO, Orestes. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Chapecó, SC: Argos, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. *In:* KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 Anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, Exclusão e In/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886. Acesso em: 23 mar. 2025.

VEIGA-NETO. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. *In*: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (org.) **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p.11-28.

WARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

Roteiro da entrevista com os Professores de Educação Física das Escolas Estaduais pesquisadas

Parte 1:

Instituição:

Nome:

Idade:

Cargo/função:

Graduação:

Pós-graduação

Tempo de atuação na Instituição:

Parte 2:

1. Em qual instituição de ensino superior você concluiu seu curso de graduação? E em que ano?
2. Quantas disciplinas relacionadas a Educação Especial tinha na grade do seu curso?
3. Na sua opinião, essas disciplinas o prepararam para trabalhar com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Comente.
4. Você buscou fazer especialização, cursos ou qualquer outra coisa que lhe ajudasse a trabalhar com os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
5. O que você entende por práticas pedagógicas voltadas aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)?
6. Quais são as práticas pedagógicas voltadas aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que você utiliza nas suas aulas de Educação Física? Descreva-as.
7. Como você percebe a relação dos conhecimentos de sua formação acadêmica na produção dessas práticas pedagógicas que desenvolve na escola? Discorra.

8. Quais são as suas dificuldades em utilizar as práticas pedagógicas voltadas aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Enumere-as.
9. O que você acha que pode motivar os alunos PAEE a participarem das aulas de Educação Física?
10. No seu ponto de vista, como as práticas pedagógicas podem ser estratégias inclusivas de acessibilidade e de relações sociais envolvendo os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

Boa Vista-RR, _____de _____ de 2025.

Pesquisadora Responsável: Valéria Gomes de Deus

Contato do pesquisador: (95) 99115-4843, valeria.deus@educacao.rr.gov.br