



C A P Í T U L O 1

Da Teoria à Prática: Possibilidades e Desafios da Educação Inclusiva na Educação Física Escolar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.802122630011>

Ana Paula Baldo

Graduada em Educação Física pela Universidade FEEVALE.

Morgana Nericke

Graduada em Letras. Mestranda em Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

Denise Bolzan Berlese

Doutora em Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

Resumo : Este artigo examina, a partir de uma pesquisa qualitativa e descritivo-exploratória, os desafios e possibilidades da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Física escolar. O estudo foi realizado em uma escola privada de Novo Hamburgo/RS, envolvendo observações de aulas e entrevista semiestruturada com um professor do Ensino Fundamental. A análise hermenêutico-dialética permitiu a identificação de três categorias centrais. Os resultados demonstram que, apesar da disponibilidade de recursos materiais, a formação docente inicial e continuada apresenta lacunas significativas quanto à inclusão. Evidencia-se a necessidade de inovação metodológica, de maior colaboração entre escola e família, e de políticas públicas que assegurem condições reais de participação a todos os alunos. Conclui-se que a Educação Física inclusiva deve transcender a adaptação pontual, constituindo-se em prática pedagógica democrática, crítica e transformadora.

Palavras-chaves: Inclusão; Educação Física Escolar; Prática Docente; Ensino Fundamental

From Theory to Practice: Possibilities and Challenges of Inclusive Education in School Physical Education

Abstract: This article examines, through a qualitative and descriptive-exploratory research, the challenges and possibilities of Inclusive Education in Physical Education classes. The study was conducted in a private school in Novo Hamburgo/RS, Brazil, involving classroom observations and a semi-structured interview with an Elementary School teacher. The hermeneutic-dialectical analysis enabled the identification of three central categories. Findings indicate that despite the availability of material resources, teacher training presents significant gaps in relation to inclusion. The study highlights the need for methodological innovation, stronger collaboration between school and family, and public policies that ensure real conditions of participation for all students. It is concluded that inclusive Physical Education must transcend punctual adaptations, establishing itself as a democratic, critical, and transformative pedagogical practice.

Keywords: Inclusion; School Physical Education; Teaching Practice; Elementary Education

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental e universal, assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece ser dever do Estado e da família garantir o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao dispor sobre a igualdade de condições para o acesso e a continuidade dos estudos, buscando consolidar um sistema educacional democrático, plural e acessível (BRASIL, 1996). Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como um imperativo ético, social e político, destinado a assegurar que nenhum estudante seja privado de seu direito à escolarização, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou culturais.

Contudo, historicamente, a trajetória da inclusão escolar no Brasil foi marcada por tensões e contradições. A criação de escolas especiais, embora representasse um avanço no atendimento a pessoas com deficiência, também reforçou práticas segregacionistas, ao estabelecer distinções entre os serviços oferecidos a estudantes das escolas regulares e os destinados às instituições específicas (Boaventura, 2007). Tal separação acabou por legitimar a exclusão de alunos com deficiência do acesso pleno ao conhecimento sistematizado, resultando em desigualdades persistentes (Oliveira; Padilha, 2014). À perspectiva inclusiva, nesse sentido, desloca-se da mera matrícula compulsória para a efetivação de práticas pedagógicas capazes de eliminar

barreiras físicas, sociais e atitudinais, possibilitando a participação ativa de todos os estudantes (Glat; Blanco, 2007; Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Para tanto, a escola precisa ser ressignificada em seus princípios e práticas. Isso implica repensar a estrutura organizacional, os projetos político-pedagógicos, os métodos avaliativos, as estratégias de ensino e, sobretudo, a formação docente (MANTOAN, 2015). A inclusão não deve ser compreendida como mera adaptação pontual, mas como processo de transformação cultural e institucional que envolve gestores, professores, famílias e comunidade escolar.

No âmbito da Educação Física, a legislação a reconhece como componente curricular obrigatório, cabendo às instituições de ensino adequá-la às diferentes etapas da Educação Básica e às condições reais dos estudantes (BRASIL, 1996). A disciplina, pela sua natureza prática e social, apresenta grande potencial para a promoção da inclusão, uma vez que envolve experiências corporais, interação coletiva e vivências de cooperação. No entanto, Gorgatti, (2008) e Silva NETO (2018) indicam que professores de Educação Física ainda enfrentam barreiras relevantes, tais como a insuficiente formação específica, a carência de materiais e a falta de experiência no atendimento a estudantes com deficiência. Essas limitações contribuem para que, em muitos casos, alunos em situação de deficiência sejam parcialmente excluídos das atividades propostas, tendo sua participação reduzida ou negligenciada (Alves et al., 2017).

Gutierrez et al., (2011) também apontam que a escassez de formações continuadas e a baixa adesão dos docentes a processos de especialização em inclusão constituem entraves que perpetuam práticas excludentes no cotidiano escolar (). Desse modo, apesar dos avanços normativos e dos discursos em prol da inclusão, a realidade revela discrepâncias significativas entre as políticas públicas e sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. Diante desse cenário, a Educação Física escolar assume papel estratégico para a efetivação da inclusão, uma vez que pode promover a convivência e a interação entre estudantes com e sem deficiência, rompendo barreiras sociais e culturais (Alves et al., 2017). Entretanto, sua concretização demanda condições materiais, pedagógicas e formativas que ainda estão em processo de construção.

Assim, este estudo tem como objetivo investigar os desafios e as possibilidades da Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental em uma escola privada de Novo Hamburgo/RS, Brasil. O problema de pesquisa que orienta este trabalho pode ser enunciado da seguinte forma: quais são os obstáculos e as potencialidades para a efetivação da inclusão nas práticas pedagógicas de Educação Física em turmas do Ensino Fundamental?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa e natureza descritiva, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. A pesquisa qualitativa busca compreender significados, interpretações e percepções de sujeitos em seus contextos, tendo o pesquisador como principal instrumento de mediação (Gil, 2008, 2013). A dimensão descritiva, por sua vez, permite identificar, organizar e apresentar dados que expressam opiniões, práticas e fenômenos, possibilitando a construção de análises consistentes a partir da realidade investigada (Stefanello, 2022).

O campo empírico foi a Escola de Aplicação Feevale, localizada em Novo Hamburgo/RS, instituição privada reconhecida pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. O estudo contou com a participação de um professor de Educação Física do Ensino Fundamental, selecionado em função de sua experiência profissional, tempo de atuação e envolvimento prévio com práticas inclusivas. O docente possui onze anos de experiência na área e, desde 2014, integra o corpo docente da instituição. Além disso, apresenta vivência prévia na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, no período da pesquisa, cursava pós-graduação em Psicomotricidade.

Foram observadas turmas do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, que compreendia 84 estudantes, com idades entre 11 e 13 anos, de ambos os sexos. Para preservar o anonimato dos alunos em situação de inclusão, foram atribuídos nomes fictícios. O participante denominado “Messi” representava um estudante com perfil mais tranquilo e habilidoso em atividades motoras; já “André” foi assim nomeado em referência a um personagem de desenho animado que apresentava características semelhantes às observadas no aluno, como agitação e espontaneidade.

O estudo atendeu aos princípios éticos previstos nas normativas nacionais para pesquisas em Ciências Humanas. Os objetivos da investigação foram apresentados à instituição e ao professor participante, assegurando-se a liberdade de recusa e de desistência a qualquer momento. Garantiu-se ainda a confidencialidade e o sigilo das informações, sendo coletados apenas dados pertinentes ao objeto de estudo. O professor formalizou sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O contato inicial ocorreu em 11/03/2022, por meio de e-mail enviado à direção da escola. Após reunião online realizada em 21/03/2022 com a coordenação pedagógica, foi autorizado o início da pesquisa e estabelecido contato direto com o professor participante. As observações das aulas foram realizadas entre 30/03/2022 e 27/04/2022, em cinco encontros, sempre às quartas-feiras, no horário das 8h às 9h. As observações foram registradas em diário de campo, com o objetivo de descrever

sistematicamente as práticas pedagógicas, as interações entre alunos e professor, e os episódios de inclusão ou exclusão observados no cotidiano das aulas (Souza, 2014). Além disso, em 09/05/2022 foi conduzida uma entrevista semiestruturada com o professor, com duração aproximada de uma hora, realizada na própria instituição.

A entrevista foi guiada por um roteiro de dez questões, previamente elaborado a partir da revisão teórica e complementado pelas observações realizadas. A opção por esse tipo de instrumento deve-se à sua flexibilidade: embora siga um conjunto de perguntas, possibilita ao pesquisador aprofundar a investigação a partir das respostas obtidas, permitindo maior compreensão dos fenômenos sociais (Prodanov; Freitas, 2013; Triviños, 1987).

Os dados coletados por meio das observações e da entrevista foram submetidos ao método hermenêutico-dialético, conforme as etapas propostas por Minayo (1992; 2007). Inicialmente, realizou-se a pré-análise, etapa em que o material foi organizado e submetido a leituras flutuantes, identificando-se unidades de registro e trechos significativos. Em seguida, ocorreu a exploração do material, com categorização dos conteúdos, identificação de convergências e divergências e agrupamento em eixos temáticos. Por fim, realizou-se a interpretação dos dados, momento em que as informações foram analisadas à luz da literatura científica, permitindo compreender de maneira crítica as práticas de Educação Física inclusiva observadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, são apresentadas as categorias de análise identificadas a partir das observações das aulas de Educação Física e da entrevista com o professor responsável. Ao todo, foram identificadas três categorias.

ENTRE A DIFERENÇA E O PERTENCIMENTO: RESSIGNIFICANDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A primeira categoria de análise refere-se à compreensão do significado efetivo de uma aula inclusiva. A noção de inclusão não se restringe exclusivamente aos estudantes com deficiência, mas abrange todos aqueles que compõem o contexto escolar. Inicialmente, as observações foram orientadas por uma perspectiva restrita, centrada apenas nos alunos com deficiência. Contudo, ao longo do processo observacional, esse olhar foi gradualmente ampliado, permitindo reconhecer que situações de inclusão e exclusão podem ocorrer com qualquer estudante. A entrevista realizada com o professor contribuiu para aprofundar essa reflexão, possibilitando uma compreensão mais abrangente e fundamentada acerca das características que definem uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Durante as observações, particularmente na aula de punhobol, registrou-se que, em uma atividade inicial de pega-pega, o estudante identificado como “Messi” não foi integrado pelos colegas na dinâmica coletiva. Ele permanecia deslocando-se de um lado para outro da quadra, enquanto os demais participantes simplesmente passavam por ele, sem estabelecer interação. Tal situação evidenciou que, naquele momento, o aluno não estava efetivamente incluído no grupo, mas apenas compartilhando o mesmo espaço físico, sem participação significativa na atividade [Diário de Campo, 30/03/2022].

Sendo assim, na entrevista, o professor fala o que de fato aconteceu durante essa aula. Ele diz então, que:

O professor precisa entender o que o aluno quer naquele momento. Não forçar ele a fazer o que você acha certo, que é preciso trabalhar a socialização e trabalho em grupo, mas de uma forma que ele se sinta à vontade, e faça do seu jeito. Então, no dia dessa aula, essa brincadeira do pega-pega, o Messi estava realizando a atividade do jeito dele, se sentia bem correndo de um lado para o outro e, por mais que não pareça, ele entendeu a proposta da brincadeira, que no caso era correr para não ser pego. Ele podia não estar incluído com os outros, porém, está incluído na proposta (Professor, 09/05/2022).

Em seguida, expõe sua opinião sobre o que é uma aula inclusiva.

Inclusão escolar é um assunto muito falado, mas pouco desenvolvido. Muitas vezes, as aulas para inclusão “são aulas quadradas”, ou seja, são aulas onde o aluno tem que repetir o que o professor quer que ele faça, igual um robô. Embora sabemos que, o mais importante é que ele esteja inserido no mesmo meio que seus colegas, no entanto, a ideia principal é que ele consiga fazer o que o grupo está fazendo, porém, do seu jeito, no seu ritmo, ou seja, ele pode não estar interagindo o tempo todo, mas só o fato dele estar no mesmo meio, ele já está sendo incluído na proposta dessa aula (Professor, 09/05/2022).

Entretanto, Mantoan (2003) afirma que a inclusão não se baseia somente no aprendizado para as crianças com deficiência ou que tenham alguma dificuldade, pois cada indivíduo aprende no seu tempo. E que, o ensino precisa ser planejado para todas as crianças respeitando seus limites. E o professor, por sua vez, irá planejar suas atividades para que essas habilidades sejam exploradas em cima das possibilidades de cada um. Levando em consideração que é de suma importância agir de acordo com a realidade de cada aluno e da sociedade onde essa escola está inserida.

Desse modo, o professor relata que a exclusão acontece em um modo geral não somente com pessoas com deficiência.

Está apta a acontecer não só com criança, mas com qualquer indivíduo. Nesse caso, se você não tiver boas referências, boas estruturas, você pode ser o melhor naquilo, mas tu não vai ter espaço. E muitas vezes vejo também que a forma de incluir também não é incluir, é jogar essas pessoas dentro desse contexto, por exemplo as empresas são obrigadas a contratar essas pessoas com deficiência, mas não adaptam a empresa para suprir as necessidades deles. E isso acontece muitas vezes dentro das escolas, esses alunos com deficiência ou dificuldades somente ocupam esse espaço, mas não há um planejamento para que eles possam aprender e interagir (Professor, 09/05/2022).

A partir da fala do docente acerca das dinâmicas de inclusão e exclusão, tornou-se possível ressignificar a compreensão dessas práticas. Nem sempre a ausência de interação direta entre os estudantes configura, de fato, um processo de exclusão. Em muitos casos, a simples presença no mesmo espaço pedagógico, compartilhando as mesmas atividades, ainda que adaptadas conforme as necessidades individuais, já representa um movimento inclusivo. Nesse contexto, respeitar o tempo e o modo singular de socialização de cada aluno, sem imposições forçadas, constitui elemento central para a promoção de uma participação significativa [Diário de Campo, 30/03/2022].

De acordo com Falkenbach, Battistelli e Eloy (2003), como os professores deveriam enfrentar os conflitos, como poderiam contornar ou impedir essas situações de exclusão. Poderia ser através de uma flexibilização para que eles realizassem as atividades propostas do modo que conseguissem, não havendo uma obrigatoriedade de se envolverem em todas as suas aulas.

Os autores ainda colocam que essas diferentes formas do aluno atuar nas aulas, baseia-se no fato de que os novos professores estão agindo com mais autonomia para decidir qual o melhor método de aprendizagem para esses alunos. Levando em conta suas crenças e valores do que simplesmente se basear nos seus conhecimentos acadêmicos.

Sendo assim, Belisario e Cunha (2010, p. 26) concordam que é nas escolas regulares que as crianças devem ser incluídas. Buscando o incentivo do convívio social com as crianças sem necessidades especiais, através dessa integração que a criança com TEA terá a possibilidade de vivenciar entre aquilo que acontece todos os dias sempre do mesmo jeito e aquilo que vem acontecer de forma diferente. Essa oportunidade possibilita inúmeras experiências que irão tornar esse ambiente pouco inesperado.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: A DIALÉTICA ENTRE O DESAFIO E A POSSIBILIDADE

Essa categoria emergiu a partir de situações observadas nas aulas em que o docente, ao buscar desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, necessitou também manejar os comportamentos de alguns estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando que a educação inclusiva, em sua trajetória histórica, consolidou-se de forma relativamente recente no Brasil, sobretudo com a transição de crianças das instituições especializadas, como as APAEs, para as escolas regulares, constata-se que esse processo ainda representa um desafio significativo para o cotidiano escolar e para a atuação docente. Tal cenário é agravado pelas lacunas presentes na formação inicial e continuada, que nem sempre contemplam, de

maneira consistente, as competências necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

O setor pedagógico se mostra despreparado para realizar a inclusão dessa criança, já que esse processo exige uma gama de conhecimentos específicos, começando com os mais simples conceitos e as práticas na sala de aula, incluindo estudo dos conteúdos, adaptação de atividades de sala e de casa, trabalhos individuais e coletivos e a rotina do aluno autista (Magalhaes et al., 2017, p. 1036).

No mesmo caminho que Magalhães et al. (2017), Lara e Pinto (2017) defendem que uns dos desafios da área da inclusão são a falta de compreensão perante as deficiências ou das desigualdades e o desinteresse com essas pessoas. Lara e Pinto (2017) ainda afirmam que momentos de interação e relação com o outro fazem parte de um relacionamento inclusivo. Para não haver exclusão se faz necessário a mediação do professor, pois na área da Educação Física adaptada está se expandindo muito a inclusão, e assim o professor deve então ser paciente e engenhoso.

Em uma das observações, constatou-se a necessidade de o professor demonstrar elevada paciência e criatividade no manejo pedagógico. Em determinado momento, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificado pelo codinome “André”, apresentou intensa inquietação e comportamento agressivo, direcionado tanto a colegas quanto ao próprio docente. Foram observados episódios de auto e heteroagressividade, como puxar os próprios cabelos, bater no professor, retirar-lhe o crachá e verbalizar de forma recorrente: *“a minha cabeça não está bem, não é minha culpa, é culpa da minha cabeça”*. Diante da situação, o docente tentou inicialmente intervir por meio do diálogo, mas, diante da persistência do comportamento, optou por retirar o aluno momentaneamente da atividade, orientando-o a refletir sobre suas ações, com o intuito de reduzir riscos e restabelecer condições seguras de participação para todos (Diário de Campo, 20/04/2022).

Quando perguntado sobre o porquê desse comportamento em sua aula, o professor explicou.

Ele não tem freio inibitório, o filtro dele é quase nulo, e ele vinha muito estressado por questões de sono. E precisamos entender que cada aluno tem um contexto diferente. Acontece que ele toma medicamentos que lhe dão sono, tem uma rotina desorganizada. Assim, chega na escola com sono, e então faço combinações com ele, que é: ‘você vai dormir trinta minutos e depois tem que fazer as atividades’. Seria um trabalho de recompensa, uma troca entre professor e aluno. Com ele, tem que ser tudo combinado antes, e tudo isso porque ele não tem esse freio entre o que é certo e o que é errado, igual a nós. Porém, depois de muita conversa e alguns minutos sentado, ele vem e pede desculpas, e, no fim, vem a vergonha e o arrependimento. Então, esses altos e baixos, às vezes, conseguimos resolver com um acordo entre aluno e professor (Professor, 09/05/2022).

Essa combinação que o professor faz com esse aluno lembra algumas práticas utilizadas em abordagens comportamentalistas, como a de Bortolini (2022). Nessas práticas, ele fala sobre recompensas após um comportamento positivo ou negativo.

[...] mecanismo de aprendizagem de novo comportamento, no qual a resposta do indivíduo opera no ambiente e produz consequências que agem de novo sobre ele, podendo influenciar a probabilidade do fato ocorrer novamente [...]. Desta forma, se essa consequência, após um comportamento, for agradável (reforço), a frequência desse comportamento vai aumentar. Esse reforço pode ser positivo (um elogio, prêmio ou recompensa) ou negativo (ação que reprime uma consequência indesejada) (Ribeiro, 2016, p.11).

No entanto, nesse mesmo cenário, o professor faz com que o aluno reflita sobre as suas ações. Essa ação pedagógica, que lembra o construtivismo piagetiano (o aluno, ou indivíduo, faz uma breve reflexão sobre os seus atos), fez com que o aluno demonstrasse arrependimento quando teve consciência de seu erro.

E, no que diz respeito a esses desafios de inclusão, Simonelli e Camarotto (2006), afirma que os professores têm um papel primordial no que se refere ao desenvolvimento desse aluno com deficiência. Defendem que os professores devem ter um olhar às particularidades e as características de cada aluno, levando em conta as suas necessidades. Elaborando os seus planejamentos pedagógicos com a intenção de dar acesso a eles a educação, sua permanência no ambiente escolar, participação ativa e significativa a todos os alunos. Assim, então, ocorrerá de fato uma um planejamento pedagógico e efetivo que proporcione total evolução do aluno com deficiência.

Entretanto, quando o professor(a) fala sobre a APAE, parece evidenciar as práticas de ação conjunta, ou seja, aprender por meio da relação um com os outros.

Eu iniciei meu trabalho de educação na APAE. E a APAE não é um lugar de inclusão, porque não tem como inclui-los dentro deles mesmos. Não é um lugar de inclusão, é um lugar de prática social, de descoberta, de aprendizagem (Professor, 09/05/2022).

E essa prática se aproxima da teoria defendida por Vygotsky (1896- 1934), que fala sobre as relações entre os indivíduos e o mundo. Afirmando que é a partir das relações que se constrói o sociointeracionismo (Craidy; Kaercher, 2007). Ou seja, através da socialização, fornecendo ao sujeito uma representação da realidade, permite ao sujeito uma construção e interpretação de como funciona o mundo real.

Sendo assim, Silva (2021) diz que essa educação inclusiva acaba tornando-se uma abordagem humanística, democrática e que observa o indivíduo e suas especificidades, tendo como objetivo o crescimento, o contentamento pessoal e a incorporação social de todos.

Quando o professor cita a APAE como um ambiente que não inclui, isso caminha na mesma direção de Silva (2021), quando afirma que o ensino na educação especial

no Brasil teve uma influência de um modelo europeu da escola-novista. Porém, esse modelo não atingiu os objetivos esperados que eram um ensino mais conveniente ao propósito de oportunizar uma educação de qualidade e especificado para aqueles estudantes com deficiências. Pelo contrário, colaborou ainda mais para a exclusão dos que já eram rotulados como diferentes dentro da escola regular. Além disso, universalizou a deficiência como qualquer tipo de comportamento que não se encaixasse aos padrões da sociedade escolar.

O professor ainda diz que esses desafios são constantes, e que são desafios que ele encontra na sua área todo os dias, e com todo o tipo de criança, pois muitas vezes até por falta de recursos materiais, por falta de incentivo da família.

Eu tenho essa dificuldade até hoje. Para a aprendizagem de um aluno, tanto de inclusão ou até mesmo para aquele que não é inclusão, precisamos ter três componentes como direcionamento. Primeiro o aluno querer, o aluno tem que querer aquilo, segundo é o professor incentivar e também querer, e o terceiro que não poderia faltar é a família, estar junto nesse processo de aprendizagem, se falta um desses três componentes, não dará certo. Por exemplo, um aluno autista se eu não tenho o apoio da família, para ele ter uma rotina organizada, ele não vai conseguir chegar na minha aula e prestar atenção, interagir, e nem seguir as orientações dada para essa aula, sozinho fica difícil tentar fazer com que esse aluno tenha uma rotina, assim como os demais na escola, por que em casa ele não tem rotina (Professor, 09/05/2022).

Sendo assim, Vygotsky (1989) afirma que toda criança nasce num meio social, que é onde se encontra inserida com sua família, e é nesse ambiente que cria suas primeiras experiências de relações humanas, através da linguagem, e interação com os outros, e o seu comportamento é formado por sua especificidade e condições genéticas e sociais do seu crescimento.

Diante disso, o professor, para enfrentar e achar uma saída para esses desafios, recorreu a mais uma formação acadêmica no curso de psicomotricidade, e através de uma nova técnica de comunicação que, segundo ele, está vindo para o Brasil, que é *Rapid Prompting Method* (RPM), ele fala um pouco sobre como funciona esse método.

Trata-se de uma abordagem nova, que auxilia o professor sobre as reais necessidades desse aluno, sobre o que ele realmente quer ou precisa naquele momento, sem obrigar ele a realizar atividade que o professor acha que ele deva fazer. Visto que o mais importante, é que ele consiga praticar a comunicação social, interação social e imaginação social, que são os três pilares que uso como método nas minhas aulas (Professor, 09/05/2022).

Rodríguez e González (2020) colocam que aprender a aprender é um desafio da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o professor utiliza de diferentes ações pedagógicas que estão presentes em diferentes teorias da aprendizagem para construir a sua própria pedagogia e seus métodos de ensino, o que é algo que defende Stewart (2012).

É relevante reconhecer que o processo educativo se constitui a partir de múltiplas referências teóricas e práticas, o que confere ao professor a necessidade de articular diferentes perspectivas pedagógicas. Embora os desafios sejam numerosos, as possibilidades de ação também se ampliam quando o docente adota estratégias diversificadas, ajustando-as conforme as demandas contextuais e individuais dos alunos. Nesse sentido, a prática pedagógica analisada evidencia a utilização de distintos referenciais teóricos, de modo complementar e crítico, como recurso para qualificar o ensino e favorecer a inclusão.

As observações permitiram identificar que nenhum método pedagógico, de forma isolada, se mostrou plenamente resolutivo. Diante dessa constatação, o professor recorreu a diferentes abordagens de aprendizagem como: o comportamentalismo, o humanismo e as teorias sociointeracionistas, selecionando-as conforme as demandas específicas de cada situação didática. Essa postura evidencia uma prática pedagógica flexível, na qual distintas vertentes teóricas podem ser mobilizadas de modo complementar, ainda que pertençam a correntes epistemológicas diversas, a fim de favorecer a inclusão e a aprendizagem significativa dos alunos.

OS TRÊS PILARES DA INCLUSÃO: ENTRE O SER, O CONVIVER E O APRENDER

Esta categoria emergiu a partir dos métodos mencionados na entrevista com o professor, os quais foram pesquisados, incorporados e adaptados em sua prática pedagógica. Tais estratégias tiveram como propósito central ampliar as possibilidades de participação de todos os alunos, em especial daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), favorecendo um engajamento gradual e significativo nas aulas de Educação Física.

Em uma das observações, verificou-se que os professores adotaram uma proposta pedagógica baseada na exploração livre, permitindo que os alunos interagissem com os materiais de acordo com seus interesses. Durante a atividade, foi possível identificar diferentes formas de engajamento: algumas crianças optaram por brincar individualmente, enquanto outras organizaram-se em duplas, trios ou pequenos grupos, exercendo autonomia para explorar e se expressar de maneira espontânea [Diário de Campo, 13/04/2022].

No dia da entrevista perguntamos para o professor qual era o objetivo dessa aula, se era para uma investigação de satisfação dos alunos por tal esporte, ou era somente um momento livre. O professor disse então que:

Sempre fazemos no final do projeto, para que eles tenham um momento de interagir um com outros, e nesse momento eles estão trabalhando alguns dos três pilares, que são a comunicação social, pois estão se comunicando com os outros grupos, turma e por sua vez a interação social, interagindo com outros colegas e vivenciando

outra prática, pois é a partir desse rodízio entre as turmas, que avaliamos qual seria o melhor esporte para cada um, mas eles são livres para migrar para outras aulas. O importante é que durante todo o projeto eles possam trabalhar esses três pilares, e todos não somente os alunos de PCDs, trabalhando desse modo os três pilares, comunicação social, interação social e imaginação social (Professor, 09/05/2022).

Oliveira e Ramos (2008) afirmam que quando acontece esse tipo de planejamento, não significa que o professor está fazendo as vontades dos alunos, e sim deve ser visto como um planejamento que irá colaborar para o desenvolvimento desses educandos. Para que esse planejamento seja eficaz e significativo se faz necessário que o professor esteja ciente do seu papel, cooperando, para que ele possa ser flexível quando necessário.

Diante disso, o professor durante a entrevista explica, que dentro desses três pilares ele flexibiliza e adapta às suas aulas, dependendo da necessidade daquele determinado aluno.

Trabalho com esses dois tipos de aula, a flexibilizada e adaptada, tem alunos que eu preciso flexibilizar, e outras adaptar, que é aquela de tirar o aluno para o lado, é uma aula adaptada por que estou avaliando outras habilidades, o que eu faço com o André é uma aula flexibilizada, flexibilizo para que ele faça de uma maneira que para ele fique mais fácil, e para outros tem que ser adaptada mudar a estrutura daquela aula, por exemplo a aula com determinado aluno em outra quadra com o estagiário, por que esse aluno tinha problema com barulhos então aí eu adapto, nesse caso em alguns momentos eu iria até onde eles estavam para ver como estava indo essa aula (Professor, 09/05/2022).

Ampliando os seus métodos pedagógicos, o professor além do método dos três pilares, ele inclui uma nova técnica que é o RPM.

Para entender o que é socialização e o que realmente os meus alunos precisam, fui estudando, pesquisando, indo atrás de conteúdo que agregasse nas minhas aulas. Foi assim que descobri esses três pilares que é interação social (com o professor e depois com a turma), comunicação social (principalmente que os alunos com TEA consigam se comunicar) e imaginação social (para que os autistas tenham imaginação social, consigam se pôr no lugar do outro, eles não têm essa empatia), e a partir desses três pilares, incluo o método RPM que é saber o que esse aluno precisa naquele momento (PROFESSOR, 09/05/2022).

Mukhopadhyay é a criadora do método de alerta rápido (RPM). Ela desenvolveu o RPM para ajudar seu filho, Tito, um autista não falante, a se comunicar, visto que, vários profissionais lhe disseram que ele nunca seria capaz de fazê-lo. *Soma-Rapid Prompting Method* (RPM), é um programa acadêmico que leva à comunicação, à expressão do raciocínio e da compreensão, habilidades motoras mais confiáveis e maior tolerância sensorial. Soma trabalha com autistas (falantes e não falantes) e pessoas com paralisia cerebral, síndrome de Down e diagnósticos que envolvem função motora prejudicada (Vance, 2021).

Portanto, Pereira (2004) diz que os professores precisam ser pesquisadores, argumentando que para haver ensino é necessário que antes haja pesquisa. Dessa forma, a pesquisa faz parte da trajetória docente.

Durante o período de observação, evidenciou-se que a efetivação de uma aula inclusiva requer, em grande medida, a superação de paradigmas pedagógicos tradicionais, abrindo espaço para práticas inovadoras sustentadas em novas experiências. A inclusão demanda processos de adaptação que possibilitem a participação de todos os estudantes, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de forma singular, em ritmos e tempos diferenciados, exigindo do professor flexibilidade e sensibilidade para adequar estratégias ao perfil de cada aluno (Diário de Campo, 09/05/2022).

Nesse sentido, Lara e Pinto (2017) colocam que a inclusão é a capacidade de se ver no outro, através de trocas de conhecimentos e vivências com vários sujeitos. Há vários tipos de diferenças, mas a inclusão não, visto que, dentro de um olhar inclusivo todos são aceitos, sem nenhum tipo de exclusão. O objetivo de incluir é o de acolher todos na sociedade, tendo esta a obrigatoriedade de se adaptar às diferenças de todos dentro de uma área social.

As autoras ainda colocam que essas adaptações acontecem de modo inclusivo. Os professores e a organização escolar precisam estar qualificados para ofertar a esses alunos um ensino que esteja adequado às suas necessidades e especificidades, incluindo o planejamento de atividades em um espaço inclusivo. E o professor, por sua vez, precisa preparar o ambiente de acordo com as necessidades desses alunos.

A inclusão deve ser compreendida como um processo efetivado no espaço coletivo em que todos os sujeitos estão inseridos. Obstáculos aparentemente simples, como as dificuldades de deslocamento entre ambientes escolares, podem gerar situações de exclusão e constrangimento, comprometendo a participação plena dos estudantes. Assim, torna-se imprescindível que o planejamento pedagógico, a organização dos espaços e as estratégias docentes considerem tais aspectos, assegurando condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem.

A construção de uma escola inclusiva requer um olhar sensível, pautado no respeito às diferenças e na prevenção de exposições que possam gerar constrangimento, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles que apresentam menor habilidade em determinadas tarefas. A efetivação da inclusão implica criar ambientes nos quais todos os estudantes se sintam acolhidos e capazes de participar das atividades, respeitando seus ritmos e tempos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a inclusão nas aulas de Educação Física ultrapassa a presença formal de estudantes com deficiência, alcançando todos aqueles que, em determinados contextos, podem vivenciar situações de exclusão. A efetivação da inclusão exige, portanto, que o professor atue como mediador central, identificando necessidades individuais e promovendo práticas pedagógicas que respeitem ritmos e potencialidades diversos.

Constatou-se a necessidade de formação continuada que possibilite ampliar repertórios metodológicos, articular distintas correntes pedagógicas e fomentar a pesquisa docente como prática permanente. Tais elementos são fundamentais para transformar o espaço escolar em um ambiente de participação equitativa, em consonância com os marcos legais que asseguram o direito à educação inclusiva.

Ainda que limitada a uma escola privada, a investigação aponta para a urgência de estudos em contextos distintos, especialmente no ensino público, a fim de compreender contrastes e similitudes. Em síntese, consolidar uma Educação Física inclusiva requer planejamento crítico, compromisso institucional e docência reflexiva, orientada para a equidade e para a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L. et al. Educação Inclusiva e Educação Física Escolar. Revista Brasileira de Educação Física, 2017.
- ARANHA, M. L. A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1990.
- AUGUSTO, D. A Educação na Grécia Antiga. Revista de História da Educação, 2021.
- BELISARIO, L. C.; CUNHA, A. A. Inclusão escolar e práticas pedagógicas. Revista Educação e Inclusão, 2010.
- BOAVENTURA, E. Educação e Inclusão. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BOTO, C. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- BUSCAGLIA, L. Os deficientes e seus pais. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARLOT, B.; MONTEIL, J. A noção de igualdade na educação. Lisboa: Edições Asa, 2012.
- CIRINO, J. Educação Inclusiva e Desafios Docentes. Revista Educação em Foco, 2016.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

FIAMENGHI JUNIOR, G. A.; MESSA, A. Família e deficiência. Psicologia em Estudo, 2007.

FALKENBACH, A. P.; BATTISTELLI, R.; ELOY, J. Inclusão e práticas pedagógicas. Revista Educação em Debate, 2003.

GLAT, R.; BLANCO, R. Inclusão escolar: desafios. Cadernos de Pesquisa, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. Inclusão e práticas docentes. Educação & Sociedade, 2007.

GINZBURG, C. O fio e os rastros. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GORGATTI, M. G. Inclusão na Educação Física. Revista da Educação Física/UEM, 2008.

GUTIERRES, A. et al. Formação docente e inclusão. Revista Educação e Pesquisa, 2011.

HADDAD, S. Formação docente e inclusão. Educação & Realidade, 2020.

INFOESCOLA. Educação e Tecnologia. São Paulo, 2021.

LARA, L. F.; PINTO, M. Inclusão e Educação Física Adaptada. Revista Inclusão, 2017.

LEMONS, F. Educação Física e exclusão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2002.

MAGALHÃES, R. et al. Educação inclusiva e autismo. Revista Brasileira de Educação, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOLL, J. Educação e inclusão social. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OLIVEIRA, A. A.; PADILHA, R. Inclusão e práticas pedagógicas. Revista Educação e Sociedade, 2014.

OLIVEIRA, J. C.; RAMOS, M. Planejamento escolar e inclusão. Revista Brasileira de Educação, 2008.

PEREIRA, M. A pesquisa como prática docente. Revista Educação e Pesquisa, 2004.

- RIBEIRO, D. et al. História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- RIBEIRO, F. Reforço e aprendizagem. Psicologia Comportamental, 2016.
- SAMPAIO, H.; OLIVEIRA, J. Desigualdade educacional no Brasil. Revista Educação e Sociedade, 2015.
- SEVCENKO, N. Educação e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SILVA, J. Inclusão e práticas humanísticas. Revista Educação Inclusiva, 2021.
- SILVA NETO, R. Inclusão e barreiras na Educação Física. Revista Motrivivência, 2018.
- SIMONELLI, A.; CAMAROTTO, J. Inclusão e planejamento pedagógico. Revista Educação Especial, 2006.
- SOUZA, C. Metodologia científica e diário de campo. Revista Pesquisa Qualitativa, 2014.
- STEFANELLO, R. Pesquisa descritiva. Revista Científica Metodologias, 2022.
- SZYMANSKI, H. Família e educação inclusiva. Psicologia Escolar e Educacional, 2006.
- TERRA, E. Educação Moderna e Humanismo. São Paulo: Atlas, 2014.
- TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.
- VARA, A.; CIDADE, R. Educação Física Adaptada. Revista Brasileira de Educação Física, 2020.
- VANCE, J. Rapid Prompting Method. New York: Academic Press, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.