



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

KAROLLIN KAROLINE DIAS SILVA

PRÁTICAS CORPORAIS E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO
ESCOLAR: DIÁLOGO ENTRE UMA PEDAGOGA E UM PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Niterói

2026

PRÁTICAS CORPORAIS E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO
ESCOLAR: DIÁLOGO ENTRE UMA PEDAGOGA E UM PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física. Área de Concentração: Aspectos biodinâmicos e socioculturais das atividades físicas. Linha de Pesquisa: Educação Física, atividade física, esportes e manifestações culturais. Projeto de Pesquisa (do Orientador): Processos Educativos em redes de inclusão/ exclusão: esportes, corporeidades, currículo e formação docentes.


Orientador (a): Prof^(a). Dr^(a). Martha Lenora Queiroz Copolillo

Niterói
2026


KAROLLIN KAROLINE DIAS SILVA

**"PRÁTICAS CORPORAIS E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO
ESCOLAR: DIÁLOGO ENTRE UMA PEDAGOGA E UM PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA"**


Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física, aprovada no dia 03 de março de 2026 pela banca examinadora, composta pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 **RENATA DE SA OSBORNE DA COSTA**
Data: 29/03/2026 08:57:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^(a). Dr^(a). Renata de Sá Osborne da Costa convidada interna
Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade
Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Documento assinado digitalmente
 **GRACYELLE SILVA COSTA**
Data: 28/03/2026 09:46:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^(a). Dr^(a). Gracyelle Silva Costa - convidada externa
Professora/Tutora a Distância da Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro (UNIRIO/UAB/CEDERJ)

Documento assinado digitalmente
 **MARTHA LENORA QUEIROZ COPOLILLO**
Data: 29/03/2026 15:32:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^(a). Dr^(a). Martha Lenora Queiroz Copolillo-orientadora
Professora do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade
Salgado de Oliveira(UNIVERSO)

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Karollin Karoline Dias.

S586 Práticas corporais e inclusão social no contexto escolar: diálogo entre uma pedagoga e um professor de educação física. / Karollin Karoline Dias Silva. – Niterói, RJ, 2026.

xii, 13-109.; il., tabs.

[Numeração da publicação: [i] – xii -13-109p.

Referências: P. 93-99.

Apêndice(s): P. 100-107.

Anexo(s): P. 108-109.

Orientadora: PhD. Martha Lenora Queiroz Copolillo.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - Universidade Salgado de Oliveira, 2026.

1. Educação Inclusiva - Brasil. 2. Práticas corporais. 3. Educação física escolar - Acessibilidade. 4. Interdisciplinariedade. I. TÍTULO.

CDD 371.90460981

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, ao meu marido, filho e família, que sempre estiveram ao meu lado com apoio incondicional e palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores, sendo minha base, minha inspiração e minha maior motivação todos os dias.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por se fazer presente em cada detalhe da minha vida, me direcionando e me abençoando com coragem, força, renovo e sabedoria ao longo de toda essa jornada.

Ao meu marido, meu companheiro de todas as horas, obrigada por me apoiar, incentivar e acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei.

À minha família e ao meu filho, por serem meu porto seguro, minha motivação diária, meu maior amor e minha base.

À minha querida amiga Rosa de Souza da Silva, que não apenas me apresentou ao mestrado, mas esteve ao meu lado em todas as etapas, com palavras de incentivo, apoio e orientação. Sua amizade e companheirismo fizeram a diferença nessa jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr. Martha L. Q. Copolillo, por sua escuta atenta, pelas contribuições valiosas e pela confiança depositada em mim neste percurso.

À professora Gracyelle Silva Costa, que além de ter sido uma amiga de trabalho e companheira durante minha jornada na graduação, hoje me honra com sua presença como examinadora externa neste mestrado, minha profunda gratidão pelo apoio, incentivo e por sempre acreditar no meu potencial.

Agradeço também à Universidade Salgado de Oliveira (Universo), pelo apoio institucional e pela oportunidade de realizar este mestrado por meio da bolsa integral. Um gesto que abriu portas e tornou possível a realização desta pós-graduação *stricto sensu* e assim reafirma o compromisso com a democratização do ensino de qualidade.

Ao Professor Roberto Ferreira dos Santos e à Professora Renata Osborne, por cada aula repleta de sensibilidade, conhecimento e incentivo ao longo da minha caminhada acadêmica.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, pelas trocas, aprendizados e por fazerem parte dessa trajetória. E a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esse momento acontecesse: meu muito obrigada!

EPÍGRAFE

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa analisou as potencialidades do trabalho coletivo e interdisciplinar entre a Pedagoga Pesquisadora e um Professor de Educação Física como estratégia para a promoção da inclusão social no ambiente escolar. Com foco nas práticas corporais como mediadoras da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, o estudo adotou abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, localizada no bairro Vista Alegre, no município de São Gonçalo/RJ. Participaram da pesquisa o professor de Educação Física, a diretora e a orientadora pedagógica da unidade escolar, selecionados por conveniência, considerando sua atuação direta nos processos pedagógicos investigados. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, além de observação participante registrada em diário de campo e revisão bibliográfica de caráter narrativo. A análise dos dados foi orientada por abordagem temática e interpretativa, articulando as evidências empíricas aos referenciais teóricos sobre inclusão, práticas corporais e interdisciplinaridade. Os resultados evidenciam que o diálogo entre os profissionais, mesmo quando não formalizado nos documentos institucionais, constitui-se como prática significativa no cotidiano escolar, favorecendo estratégias pedagógicas mais integradas e sensíveis às singularidades dos estudantes. As observações de campo demonstraram que as práticas corporais ampliam a participação e o engajamento de estudantes com deficiência e em situação de vulnerabilidade social, promovendo maior interação, autonomia e pertencimento no espaço escolar. As entrevistas revelaram ainda que a articulação entre a equipe pedagógica contribui para ressignificar o papel da Educação Física no currículo, reconhecendo-a como componente central na construção de uma escola inclusiva. Conclui-se que a integração entre saberes pedagógicos e práticas corporais favorece a superação da fragmentação curricular e fortalece processos de inclusão social a partir de uma perspectiva colaborativa. Embora não busque generalização estatística, o estudo oferece contribuições analíticas relevantes para contextos educacionais semelhantes, reafirmando a importância do trabalho coletivo como eixo estruturante de uma educação democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Práticas Corporais; Interdisciplinaridade; Educação Física Escolar; Acessibilidade; Equidade.

ABSTRACT

This research analyzed the potential of collective and interdisciplinary work between a research-pedagogue and a physical education teacher as a strategy for promoting social inclusion in the school environment. Focusing on bodily practices as mediators of participation, learning, and student development, the study adopted a qualitative approach, configuring itself as a case study conducted in a municipal elementary school located in the Vista Alegre neighborhood, in the municipality of São Gonçalo/RJ. The participants in the research were the physical education teacher, the principal, and the pedagogical advisor of the school unit, selected by convenience, considering their direct involvement in the pedagogical processes investigated. Data production occurred through semi-structured interviews, audio-recorded and subsequently transcribed, in addition to participant observation recorded in a field diary and a narrative literature review. Data analysis was guided by a thematic and interpretative approach, articulating empirical evidence with theoretical frameworks on inclusion, bodily practices, and interdisciplinarity. The results show that dialogue among professionals, even when not formalized in institutional documents, constitutes a significant practice in daily school life, favoring more integrated and sensitive pedagogical strategies that address the individual needs of students. Field observations demonstrated that physical activities broaden the participation and engagement of students with disabilities and those in situations of social vulnerability, promoting greater interaction, autonomy, and a sense of belonging within the school environment. Interviews also revealed that the collaboration among the teaching staff contributes to redefining the role of Physical Education in the curriculum, recognizing it as a central component in building an inclusive school. It is concluded that the integration of pedagogical knowledge and physical activities favors overcoming curricular fragmentation and strengthens social inclusion processes from a collaborative perspective. Although it does not seek statistical generalization, the study offers relevant analytical contributions to similar educational contexts, reaffirming the importance of collective work as a structuring axis of democratic and inclusive education.

Keywords: Inclusive Education; Body Practices; Interdisciplinarity; School Physical Education; Accessibility; Equity.

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA– Estatuto da Criança e do Adolescente

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional PAEE– Professor de Apoio Educacional Especializado

PCD – Pessoa com Deficiência

MEC – Ministério da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira AEE – Atendimento Educacional Especializado

PPP – Projeto Político Pedagógico

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica PNE – Plano Nacional de Educação

PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1- INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1.1. Objetivo Geral..... | 15 |
| 1.2. Objetivos Específicos..... | 16 |
| 1.3. Justificativa | 16 |
| 2- REVISÃO DE LITERATURA | 19 |
| 2.1. A Educação contemporânea e a necessidade de um ensino para “Todos” | 19 |
| 2.2. Educação Inclusiva e Equidade: Princípios fundamentais para a valorização da diversidade no Ambiente Escolar. | 24 |
| 2.3. Do Movimento ao Saber: A importância das Práticas Corporais no processo de desenvolvimento dos educandos | 32 |
| 2.4. O Professor de Educação Física na escola: Construindo conhecimento através do Movimento..... | 34 |
| 2.5. A Regência Pedagógica e a construção de um ambiente escolar inclusivo. | 39 |
| 2.6. A Interdisciplinaridade no ensino: Um olhar para a integração de saberes | 43 |
| 3- METODOLOGIA..... | 49 |
| 3.1. Autoreflexividade..... | 49 |
| 3.2. Procedimentos Metodológicos | 52 |
| 3.3. Contexto Participante | 56 |
| 4- RESULTADOS | 58 |
| 4.1. Diálogo Interdisciplinar..... | 58 |
| 4.2. Potencialidades do trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia | 61 |
| 4.3. O Movimento como Linguagem Inclusiva no Contexto Escolar..... | 63 |
| 4.4. Ludicidade, expressividade e movimento como agentes inclusivos | 65 |
| 4.5. Desafios e oportunidades do trabalho coletivo para a inclusão... .. | 67 |
| 4.6. Formação docente, experiências profissionais e condições estruturais para a inclusão | 70 |
| 4.7. Integração interpessoal e o diálogo colaborativo | 72 |
| 4.8. A Experiência pessoal como elemento constitutivo da liderança inclusiva..... | 75 |
| 4.9. Síntese dos resultados | 76 |
| 5- DISCUSSÃO | 79 |
| 5.1. O diálogo interdisciplinar como eixo da inclusão escolar. | 79 |

| | |
|---|-----|
| 5.2. Reflexões sobre o trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia..... | 81 |
| 5.3. O Corpo em movimento como potencializador da Inclusão e do pertencimento no cotidiano escolar. | 83 |
| 5.4. Desafios e possibilidades de fortalecer o trabalho coletivo e interdisciplinar entre Pedagogia e Educação Física | 85 |
| 5.5. A Ludicidade e o Movimento na construção de experiências Inclusivas | 87 |
| 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| REFERÊNCIAS..... | 93 |
| APÊNDICES E ANEXOS..... | |
| APÊNDICE A - Entrevistas com o professor de Educação Física | 100 |
| APÊNDICE B - Entrevista com a Diretora escolar e Orientadora Pedagógica | 102 |
| APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e esclarecido..... | 104 |
| ANEXO A- Termo de Autorização para disponibilização para disponibilização de trabalhos científicos..... | 108 |

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a busca por uma educação de qualidade, com acesso e permanência para todos, conforme os princípios da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96, tem sido amplamente debatida nos últimos anos, especialmente diante dos desafios impostos pelo contexto sociopolítico contemporâneo. Entre esses desafios, destaca-se a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, marcados por desigualdades históricas e por práticas pedagógicas que ainda limitam a participação plena dos estudantes. Nesse cenário, ganha relevância a necessidade de se repensar estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade dos estudantes, compreendendo as diferenças não como obstáculos, mas como potencialidades a serem desenvolvidas.

Dados do Censo da Educação Básica, analisados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam os impactos da pandemia de COVID-19 na trajetória escolar dos alunos da Educação Básica. Entre 2019 e 2022, a taxa de distorção idade-série no 1º ano do Ensino Fundamental passou de 2,8% para 4,0%, o que representa um retrocesso significativo no desenvolvimento educacional e amplia as disparidades no percurso formativo dos estudantes (Britto, 2023). Mais recentemente, o IBGE (2024) apontou que, embora alguns indicadores educacionais apresentem avanços, o atraso escolar voltou a crescer, mantendo-se abaixo das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a redução do atraso escolar. Em 2024, 94,5% das crianças de 6 a 14 anos frequentavam o ensino fundamental, etapa escolar idealmente correspondente a essa faixa etária. Esse leve retrocesso em relação a 2023 (94,6%), o menor valor desde 2016, demonstra que ainda há crianças fora da escola e que a permanência dos estudantes no sistema educacional continua sendo um desafio,

sobretudo diante das desigualdades estruturais que atravessam o contexto escolar brasileiro (Bello, 2024).

Esses resultados revelam uma dissonância entre o ritmo imposto pelo sistema escolar e o processo real de aprendizagem dos educandos, convidando à reflexão sobre o papel da escola na escuta e valorização das singularidades, dos tempos e das trajetórias que constituem o ato de aprender. Essa realidade se torna ainda mais emergente na vivência cotidiana da docência, no exercício como Professora Regente do Ensino Fundamental I, foi possível constatar de forma concreta os reflexos dessas disparidades no cotidiano escolar. O aumento de laudos de estudantes com deficiência (PCDs) e de outros que, por diferentes razões, ainda não haviam alcançado o desenvolvimento esperado para sua faixa etária, evidencia a necessidade de uma escola capaz de acolher e valorizar a diversidade de seus educandos por meio de práticas significativas e inclusivas.

A educação inclusiva, nesse sentido, vai além da inserção física do aluno na escola: ela pressupõe o acesso real às oportunidades de aprendizagem e o reconhecimento da equidade e da diferença como valores inseparáveis (Santos; Ferreira; Santos, 2024). A inclusão envolve refletir sobre a participação ativa dos estudantes, os objetivos alcançados, os saberes construídos e o impacto desse processo para sua vida em sociedade. Para isso, é fundamental investir em práticas pedagógicas que enfatizem as potencialidades, e não as limitações, dos educandos.

Diante desse cenário, surge o questionamento: até que ponto os educadores têm atuado de forma articulada e comprometida com práticas colaborativas que promovam, de fato, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes?

É nesse contexto que esta pesquisa propõe uma análise do trabalho coletivo entre uma pedagoga e um professor de Educação Física no Ensino Fundamental I, com base

na experiência vivenciada na Escola Municipal Darcy Ribeiro, em São Gonçalo. O objetivo é evidenciar como essa parceria interdisciplinar pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora.

A partir da prática docente, foi possível perceber que as práticas corporais com sua ênfase no movimento, na expressividade e na ludicidade representam um caminho potente para a inclusão escolar. Elas permitem que os educandos expressem suas singularidades de forma ativa e participativa, sem discriminação ou exclusão.

Dessa forma, este estudo buscará explorar as potencialidades e os desafios do diálogo entre Pedagogia e Educação Física na promoção da inclusão social, adotando uma abordagem crítica e interdisciplinar. A análise se apoiará na vivência escolar e em estratégias pedagógicas concretas planejadas e desenvolvidas no ambiente educacional, buscando compreender como práticas planejadas em conjunto têm contribuído para a construção de uma cultura escolar mais sensível à diversidade, favorecendo a inclusão social no contexto escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, a proposta está alinhada à visão freiriana de educação como prática da liberdade, que reconhece os sujeitos como protagonistas do processo educativo e valoriza a escuta, o diálogo e o respeito às diferenças como fundamentos para uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora (Freire, 1994).

Para alcançar seus objetivos, esta pesquisa adotará uma abordagem qualitativa e será desenvolvida em duas etapas. A primeira consiste em uma revisão narrativa da literatura, com foco em conceitos-chave para a compreensão da temática. Na segunda etapa, será realizado um estudo de caso, com pesquisa de campo na Escola Municipal Darcy Ribeiro, localizada em São Gonçalo, no bairro de Vista Alegre.

1.1. Objetivo Geral

Compreender e analisar as potencialidades do trabalho de um professor de Educação

Física em diálogo com o trabalho de uma pedagoga, com ênfase na ampliação da participação e inclusão dos educandos no cotidiano escolar.

1.2. Objetivos Específicos

- Discutir e refletir as relações que se estabelecem entre o exercício da docência no campo da Pedagogia e da Educação Física com enfoque nos processos inclusivos.
- Investigar as práticas corporais pedagógicas adotadas pelo professor de Educação Física para promover a inclusão social no ambiente escolar.
- Analisar as potencialidades do movimento, da expressividade e da ludicidade como potencializadores dos processos de inclusão social escolar.
- Explorar os desafios e as oportunidades do trabalho coletivo entre a Pedagogia e a Educação Física no planejamento e execução de práticas inclusivas no ambiente escolar.

1.3. Justificativa

Esta pesquisa parte da minha experiência docente e das vivências junto a um professor de educação física, a partir do que pude acompanhar em suas aulas no cotidiano escolar com a turma 402 na qual sou a professora regente. A vivência desses momentos pedagógicos, bem como as trocas que pude ter com o professor de Educação Física, me permitiu observar como as práticas corporais promovidas por esse docente impactavam positivamente no processo de inclusão e desenvolvimento das crianças. Essa constatação demonstrou que tais práticas não apenas potencializam a participação e a motivação dos educandos, mas também facilitam os processos de construção de conhecimentos em sala de aula.

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de aprofundar o diálogo com o professor de Educação Física da unidade escolar, visando compreender e ampliar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o aprendizado de todos os estudantes. Essa experiência no meu exercício da docência foi evidenciando a importância de um planejamento coletivo entre docentes de diferentes áreas, apontando a necessidade do diálogo interdisciplinar na construção do conhecimento.

Assim sendo, essa investigação propõe, portanto, a valorização do trabalho interdisciplinar como uma abordagem político-pedagógica capaz de gerar um campo fértil para o desenvolvimento integral dos discentes. Ao serem planejadas conjuntamente, tais práticas pedagógicas contribuem para a construção de conhecimentos de forma ampla, respeitando as singularidades e, ao mesmo tempo, fortalecendo o trabalho coletivo. Dessa maneira, não apenas se ensina e se aprende, mas promove-se um ambiente escolar em que os educandos desenvolvem autonomia, cidadania e competências socioemocionais para a vida em sociedade.

As minhas vivências nesse cenário reforçam a compreensão de que as práticas corporais desempenham um papel importante na legitimação da produção do conhecimento. Considerando a corporeidade como uma forma de expressão e comunicação, percebe-se que a aprendizagem não se restringe ao espaço tradicional da sala de aula, mas se expande por meio do movimento, do lúdico e da experimentação ativa. Assim, torna-se necessário superar dicotomias simplificadoras, como a separação entre teoria e prática, corpo e mente que limitam a compreensão da complexidade do processo educativo fragmentando os discentes e conseqüentemente os seus saberes.

Nesse contexto, a interação entre a Pedagogia e a Educação Física assume um papel estratégico no Ensino Fundamental I, ampliando as possibilidades metodológicas para a aprendizagem e fortalecendo o protagonismo estudantil. As práticas corporais,

quando integradas ao planejamento pedagógico, tornam-se estratégias potentes para promover a inclusão, garantindo a participação ativa dos educandos e respeitando suas experiências, e seus modos de ser e de estar no mundo (Copolillo, 2020). Esse entendimento ressalta a importância de valorizar as diferenças como potencialidades, reconhecendo-as como elementos fundamentais para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Ao adotar metodologias que combinem ensino teórico e prático, experiências corporais, jogos, brincadeiras e atividades expressivas, esta pesquisa busca demonstrar a relevância do planejamento coletivo entre pedagogos e professores de Educação Física na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A investigação visa identificar desafios e potencialidades desse processo conjunto, contribuindo para a reflexão sobre como a integração entre diferentes abordagens pedagógicas podem fortalecer a Educação inclusiva e de qualidade. Além disso, o estudo dialoga com pesquisas existentes sobre a temática, mas busca preencher lacunas ao trazer novas perspectivas metodológicas ancoradas no cotidiano escolar.

Dessa forma, esta pesquisa emerge de uma observação empírica, fundamentada na experiência prática e no planejamento coletivo vivenciado na escola. A partir desse olhar para a realidade educacional, pretende-se construir e ressignificar estratégias pedagógicas, ampliando o repertório de práticas inclusivas e fortalecendo o papel da interdisciplinaridade na formação cidadã dos estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão bibliográfica narrativa, por sua vez, tem o propósito de reunir e analisar criticamente a produção científica relevante sobre inclusão, práticas corporais e interdisciplinaridade na escola. Segundo Taquette e Borges (2021), esse tipo de revisão contribui para contextualizar a pesquisa no panorama acadêmico atual, servindo como alicerce teórico para o estudo. As buscas bibliográficas foram realizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), no acervo físico da Biblioteca da Universidade Salgado de Oliveira – Campus Niterói, no Portal do MEC e no Portal da Legislação Federal Brasileira.

2.1. A Educação contemporânea e a necessidade de um ensino para “Todos”

Falar em educação para todos implica reconhecer que a escola deve ser um espaço de acolhimento, aprendizado e desenvolvimento pleno, respeitando a singularidade de cada sujeito. Esse “todos” não remete a um grupo homogêneo, mas a uma multiplicidade de estudantes que carregam diferentes trajetórias, capacidades, culturas, identidades, condições socioeconômicas e necessidades específicas. Assim, garantir educação para todos significa construir uma escola democrática, inclusiva e equitativa, na qual nenhuma diferença seja motivo de exclusão ou desigualdade, mas sim ponto de partida para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Nesse contexto, o acesso à escola representa apenas o primeiro passo; é igualmente essencial assegurar a permanência, a participação significativa e o sucesso escolar de cada estudante, conforme previsto em políticas educacionais nacionais e internacionais.

Nesse contexto, o Brasil conta com um sólido arcabouço legal que sustenta os processos educacionais para todos. A prova disso, tem se a Constituição Federal de

1988 reconhece o direito à educação como um dever do Estado e da família, devendo ser promovido com a colaboração da sociedade. O artigo 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206, por sua vez, garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I) e assegura “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (inciso II). Já o artigo 208 prevê, em seu inciso III, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no ensino regular (Brasil, 1988).

Complementando esse marco legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratifica o direito das crianças e adolescentes à educação pública. Em seu artigo 53, o ECA assegura o direito à educação com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1990).

Apesar dos avanços legais, os desafios para a efetivação da educação inclusiva persistem. Falar em “educação para todos” implica considerar que as escolas devem estar preparadas para acolher, ensinar e garantir o desenvolvimento pleno de cada estudante, independentemente de suas características ou condições. O princípio da inclusão é reafirmado também pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinam, em seu artigo 2º que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições

necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p. 69).

Esse compromisso foi aprofundado em 2008 com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que rompe com a terminologia excludente “portador de deficiência” e passa a reconhecer como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MEC, 2008). A política também amplia a concepção de inclusão ao afirmar que tais definições devem ser contextualizadas e não se esgotam em categorizações fixas, pois as pessoas estão em constante transformação e modificam os contextos nos quais se inserem. Tal contexto, requer práticas pedagógicas voltadas para superar situações de exclusão, por meio da promoção de ambientes heterogêneos, que favoreçam a aprendizagem de todos (Brasília, 2008).

No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, afirma que todo ser humano tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades ali previstos, sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião ou outra condição (ONU, 1948). Alinhada a esse princípio, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça “a igualdade de oportunidades, o respeito pela diferença e a acessibilidade” como pilares de uma sociedade inclusiva. Seu artigo 5º, inciso 1, “reconhece que todas as pessoas são iguais perante a lei e fazem jus, sem discriminação, à proteção e ao benefício legal em igualdade de condições” (ONU, 2006).

Tais dispositivos legais refletem o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de atender às necessidades de uma população estudantil diversa e plural. No entanto, dados recentes

apontam que essa meta ainda está longe de ser plenamente alcançada. O aumento das taxas de distorção idade-série e as evidências de retrocessos na qualidade educacional indicam o agravamento das desigualdades escolares. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023, a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental (anos finais) foi de 17,0%, enquanto no ensino médio alcançou 19,5% (INEP, 2023). Esses indicadores evidenciam a urgência de políticas públicas que promovam a correção do fluxo escolar e incentivem práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, capazes de garantir acesso, permanência e sucesso para todos os estudantes.

Dessa forma, repensar o papel da escola e de suas práticas pedagógicas torna-se essencial para garantir uma educação de qualidade para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 4º, inciso III, estabelece como dever do Estado "atender aos educandos da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (Brasil, 1996). Essa diretriz reforça a importância de promover ações estruturantes, como adaptações curriculares, formação continuada dos profissionais da educação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que reconheçam e respeitem as especificidades de cada aluno.

Neste contexto, é importante compreender que a inclusão educacional vai além da inserção de alunos com deficiência. Ela abrange também estudantes em situação de vulnerabilidade social, pertencentes a minorias étnicas, religiosas e culturais, bem como outros grupos historicamente marginalizados. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) corrobora essa perspectiva ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, garantindo que aspectos como limitações motoras, deficiências intelectuais, dificuldades de socialização, barreiras linguísticas, entre outros, não representem

entraves ao acesso, à permanência e à aprendizagem significativa. Assim, cabe à escola adaptar-se às necessidades de cada educando, assegurando a equidade de oportunidades e a participação plena no processo educativo.

Nesse sentido, Kistt e Gonçalves (2021) reforçam o papel da escola como espaço inclusivo ao afirmarem que;

[...] é dever da escola dar conta da tarefa de educar qualquer criança ou jovem, sem afastá-lo do convívio com outros colegas, sem esconder sua diferença. E perceber que ao afastar este aluno com deficiência, o sistema de ensino comete vários equívocos: reforça preconceitos e práticas discriminatórias, despreza o potencial da pessoa com deficiência (Kistt; Gonçalves, 2021, p. 8).

Esta pesquisa, portanto, parte do princípio de que repensar os papéis da escola, suas rotinas pedagógicas e a maneira como os processos de inclusão são concebidos e aplicados é fundamental. Uma educação de qualidade precisa ser orientada pelo respeito às diferenças, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o sucesso de todos os estudantes, promovendo, assim, uma transformação social orientada pelos princípios da equidade e da justiça educacional.

Contudo, apesar dos avanços legais e políticos, a concretização da educação inclusiva ainda enfrenta desafios consideráveis. A formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes, não contempla adequadamente as demandas da diversidade em sala de aula. Soma-se a isso a escassez de recursos materiais, pedagógicos e humanos nas escolas, o que compromete o atendimento às necessidades educacionais específicas.

Fica, portanto, evidente que a educação contemporânea ainda encontra dificuldades para garantir um ensino verdadeiramente universal e inclusivo. Assim, é imprescindível que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas, com investimento contínuo e monitoramento, e que haja o engajamento coletivo de todos os

atores educacionais na construção de uma escola que valorize a diversidade e promova a aprendizagem de todos.

O processo de inclusão precisa ser compreendido como um posicionamento político e social que visa à construção de relações mais igualitárias dentro da escola. Para além do cumprimento de dispositivos legais, a inclusão exige a revisão das posturas profissionais e a adoção de uma nova filosofia educativa. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) torna-se um instrumento essencial para orientar essa transformação, uma vez que representa a consciência crítica da escola sobre sua prática e sua função social. Como defende Gadotti (2000), o PPP não nega o instituído, isto é, a história da escola, seus currículos, métodos, sujeitos e modos de funcionamento, mas o confronta com o instituinte, que são as novas demandas sociais, culturais e políticas que emergem de uma sociedade plural. Assim, ao se tornar instituinte, o PPP possibilita à escola repensar sua identidade e responder às exigências da cidadania contemporânea, tornando-se um espaço verdadeiramente democrático, inclusivo e transformador.

2.2. Educação Inclusiva e Equidade: Princípios fundamentais para a valorização da Diversidade no Ambiente Escolar.

Ao refletir sobre os fundamentos da Educação Inclusiva e da equidade no ambiente escolar, é importante considerar a noção de alteridade, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ver o mundo por meio de suas percepções e compreender saberes que não nos são próprios (Gusmão, 1997). Nesse sentido, a diversidade presente no contexto escolar vai além da simples constatação de diferenças; ela envolve um exercício constante de escuta, empatia e compreensão do outro em suas múltiplas dimensões.

Para Gusmão (1997), o encontro entre diferentes culturas, histórias e tradições pressupõe uma relação de alteridade, uma interação dinâmica entre o eu e o outro, mais

do que uma mera coexistência da diversidade. Esse encontro produz tensões, mas também possibilidades de transformação, exigindo que os sujeitos envolvidos reconheçam as múltiplas formas de perceber e interpretar a realidade. Nesse movimento, a diferença não é anulada por processos de homogeneização, mas reafirmada como elemento vital da convivência democrática. Assim, celebrar a alteridade é também celebrar a potência educativa da diversidade.

Nesse cenário, torna-se evidente que a inclusão escolar não pode ser pensada de forma estática ou prescritiva. Ao contrário, ela exige adaptações e ajustes constantes nas práticas pedagógicas para que as políticas educacionais possam promover de forma eficaz a inclusão no ambiente escolar (Rosário *et al.*, 2024).

Rodrigues (2014) contribui ao destacar que a garantia de qualidade na Educação exige enfrentar a inevitável heterogeneidade nas salas de aula, ajustando-se às demandas de inclusão e equidade. Para isso, todos os envolvidos nos processos educacionais precisam adotar uma postura reflexiva, que vá além das práticas de sala de aula.

Alves (2005) aponta que incluir significa desenvolver os educandos em todos os aspectos, respeitando suas particularidades e potencialidades dentro do processo de aprendizagem. Além disso, a promoção da diversidade no ambiente escolar abrange a valorização das diferenças culturais, étnicas, sociais e econômicas que constituem o universo dos estudantes.

Neste contexto, uma Educação inclusiva é um processo que se modifica na medida em que caminha e, ao enfrentar novos desafios, deve ser flexível, buscar e seguir novos caminhos e possibilidades, pois é construída nas relações entre as circunstâncias e os indivíduos (Silva; Campos; Gonçalves, 2024, p.16).

Pappámikail, Beirante e Cardoso (2022) destacam que a Educação Inclusiva é diferente de Educação Especial; considera que inclusão é um processo/um caminho que

depende do contexto de cada escola, dos seus diferentes interlocutores e das características individuais de cada aluno. Para promover a inclusão no ambiente escolar, é essencial sensibilizar toda a comunidade educativa para uma conscientização ampliada do conceito de inclusão. Isso envolve refletir sobre aspectos que vão além da simples adaptação curricular, abrangendo a organização dos espaços físicos, as formas de comunicação dentro e fora da escola, e o envolvimento de pares e famílias no processo educacional. Também é fundamental considerar as políticas de recepção de novos estudantes, a constituição de turmas e a organização dos horários escolares, entre outros fatores que contribuem efetivamente para um ambiente inclusivo, visando uma Educação de qualidade.

Ademais, a relação entre inclusão e exclusão é frequentemente tratada como uma característica do indivíduo, ligada à posse ou à ausência de atributos essenciais para sua escolarização, profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Assim, instâncias superiores tendem a abordar essas relações sob a ótica da responsabilidade ou irresponsabilidade individual, deixando de considerar o contexto cultural, social, econômico e relacional em que esse processo se dá (Skliar, 2001).

Portanto, para a conquista de uma efetiva Educação de qualidade, acesso e permanência, se faz necessário o comprometimento das famílias junto à educação, investimento em formação continuada, condições materiais de trabalho (salário, tamanho das turmas, disponibilidade de materiais pedagógicos, espaços adequados), ações específicas para a redução das desigualdades (moradia, alimentação adequada, saúde) para que os educandos tenham os seus direitos garantidos e os educadores possam exercer as suas atribuições com sucesso.

Uma Educação de qualidade segundo Gadotti (2013), está interligada à qualidade e bem-estar dos professores, alunos e da própria comunidade, de modo que

não é possível haver uma educação de qualidade quando esses elementos carecem de suporte adequado. Dessa forma, a inclusão não se resume apenas à matrícula dos alunos nas escolas. É necessário que, junto com os alunos, sejam matriculadas também suas culturas, aspirações e sonhos.

Ainda com base em seu artigo “Educação de qualidade: Uma nova abordagem”, Gadotti (2013) afirma que a qualidade da Educação é também, resultado das condições que se é proporcionado ao sistema de ensino. Nesse contexto, a escola tem o papel de gestora da informação e promotora da construção e reconstrução de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Assim, a escola deve oportunizar condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas contribuindo para um ambiente escolar inclusivo e qualitativo.

Para o êxito dos objetivos já explicitados no decorrer do texto, é imprescindível a implementação de medidas abrangentes que envolvem a infraestrutura física, o planejamento pedagógico e o fortalecimento das relações interpessoais, com a participação e diálogo de estudantes, pais, professores e demais funcionários. Sendo um dos aspectos fundamentais estabelecer currículos e metas educacionais claras, que estejam alinhados às necessidades e aspirações dos estudantes e da comunidade escolar.

Para assim, garantir um ambiente acolhedor, democrático e participativo, onde o respeito mútuo seja constante, entre todos os envolvidos nos processos educacionais (Guimarães *et al.*, 2024).

Paulo Freire em sua obra "Pedagogia do Oprimido", destaca a importância do diálogo como um elemento fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Freire argumenta que apenas por meio de uma comunicação, envolvendo a troca de ideias e a reflexão crítica, é que se pode promover uma ação transformadora. Essa ação busca o potencial de cada indivíduo, possibilitando a construção de um "ser

mais"(Freire, 1970)

Deste modo, ao abordar processos educacionais inclusivos no sentido mais amplo da palavra, Araújo e Alves (2017) define que o “princípio de igualdade jurídica” tem o intuito de garantir que pessoas em situações “iguais” devem receber atendimento correspondente, enquanto aquelas em condições “desiguais” devem ser tratadas de acordo com suas diferenças, a fim de promover justiça e equilíbrio social. Além disso, pontua que a diversidade e as diferenças humanas, são “essenciais” para a construção de um mundo social, tal abordagem faz relação com os processos de equidade na escola.

Equidade significa garantir a cada aluno os apoios necessários para realizar seu potencial de aprendizagem (Machado, 2023). Em conformidade, Rodrigues (2014) destaca que equidade envolve o compromisso de eliminar desigualdades, promovendo uma educação que vai além da simples igualdade de oportunidades. Diferente da igualdade, a equidade busca oferecer a cada um aquilo que de fato necessita para alcançar seu pleno desenvolvimento, promovendo práticas pedagógicas que considerem as diferenças como potencializadoras dos processos de aprendizagens.

Diante do exposto, Rosário *et al.* (2024) destacam que a gestão escolar é fundamental para uma Educação de qualidade. Deste modo, faz-se necessário uma gestão que identifique e enfrente os obstáculos que dificultam a plena inclusão de todos os estudantes, com o intuito de assegurar que todos tenham oportunidades iguais de sucesso, o que exige a adaptação do currículo, dos métodos e das estratégias de ensino para atender às variadas demandas dos estudantes e desafios do contexto escolar. Sendo assim, a gestão escolar está intrinsecamente relacionada à garantia da equidade, demandando um compromisso constante com a inclusão e a acessibilidade no ambiente educacional.

Em conformidade, Sasaki (2009) corrobora defendendo que acessibilidade pode

ser compreendida como uma qualidade desejada em todos os contextos da atividade humana, no qual, representa uma facilidade que deve estar presente em diferentes esferas da vida cotidiana. Assim, quando pautada pelos princípios do “desenho universal”, sua aplicação tem o potencial de beneficiar a todos, independentemente da presença ou ausência de deficiência.

Acrescentando a isso, o autor ainda destaca as seis ‘Dimensões da Acessibilidade’:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional(sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (Sasaki, 2009, p.1-2)

Contudo, a implementação de políticas públicas e estratégias eficientes para a inclusão escolar depende do envolvimento ativo dos gestores escolares, de um processo de formação continuada dos docentes e de uma avaliação permanente das práticas educativas, visando assegurar que todos os discentes possam usufruir de uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades e respeitando suas particularidades. Deste modo, a implementação de práticas inclusivas nas escolas é um processo que frequentemente é dificultado por inúmeros desafios, como barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, que precisam ser superadas para garantir uma educação de qualidade para todos os educandos. De modo contínuo classifica e caracteriza tais desafios em (Rosário *et al.*, 2024):

Barreiras físicas no ambiente escolar que dificultam a acessibilidade dos discentes com deficiência e suas especificidades, uma vez que muitas instituições ainda carecem de infraestrutura adequada, como rampas, banheiros adaptados, sinalização e Tecnologias Assistivas apropriadas.

Barreiras pedagógicas que estão relacionadas à necessidade de adequação do currículo e das metodologias de ensino, de forma a atender às demandas de todos os estudantes. Nesse contexto, é imprescindível que os professores sejam preparados para aplicar estratégias diferenciadas que levem em conta as distintas formas de aprendizagem. Com isso, é fundamental o investimento na valorização e formação continuada dos profissionais da Educação para o desenvolvimento de tais habilidades e competências.

Barreiras atitudinais que se configuram como um dos maiores desafios para a implementação de práticas inclusivas, sendo marcadas por preconceitos e atitudes negativas. Para superar esse obstáculo, é necessário promover uma cultura escolar pautada na valorização da diversidade e combate ao preconceito.

Insuficiência de recursos financeiros, no qual, configura-se como um desafio relevante na implementação de práticas inclusivas, uma vez que muitas instituições de ensino enfrentam limitações orçamentárias que dificultam a realização das adaptações necessárias, a aquisição de tecnologias assistivas e a oferta de formação continuada para os docentes.

Além de apontar alguns impedimentos para a garantia de uma Educação inclusiva e equitativa para todos, Rosário *et al.* (2024) também destaca algumas estratégias para tais demandas como:

A formação continuada dos profissionais da Educação é uma estratégia fundamental e necessária para que esses educadores possam desenvolver suas competências e habilidades necessárias para melhor atender a diversidade no ambiente escolar, possibilitando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

O desenvolvimento de planos de ação inclusivos, segundo o autor, é considerado uma estratégia eficiente para a promoção da equidade, sendo necessário que esses planos contemplem objetivos claros, estratégias bem definidas de implementação, além de mecanismos de monitoramento e avaliação.

O uso de tecnologias assistivas, constitui uma estratégia significativa para fomentar a equidade, uma vez que tais tecnologias auxiliam no acesso ao currículo e à aprendizagem de estudantes de modo a atender suas demandas e especificidades, oferecendo recursos que compensam suas limitações e potencializam suas habilidades.

A adaptação curricular é considerada uma prática fundamental para assegurar que todos os alunos tenham acesso e possam se beneficiar do conteúdo educacional, o que implica na modificação dos materiais didáticos, na flexibilização dos métodos de ensino e na personalização das atividades de aprendizagem.

A utilização de metodologias diversificadas é uma prática inclusiva importante, pois envolve estratégias de ensino que consideram as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, como aulas expositivas, atividades práticas, trabalhos em grupo e tecnologias assistivas. Essas metodologias favorecem o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, contribuindo para uma maior participação e melhor desempenho nos processos de aprendizagens.

A avaliação contínua das práticas de gestão e das estratégias inclusivas é fundamental para assegurar a eficácia das tais ações. Esse processo deve envolver a coleta de dados, a análise dos resultados e a realização de ajustes nas estratégias conforme necessário. Além disso, é importante que toda a comunidade escolar participe ativamente na avaliação das práticas inclusivas, garantindo que as ações estejam em sintonia com as necessidades e expectativas dos alunos.

Com base na argumentação dos autores acima, a implementação de práticas inclusivas encontra diversos desafios e obstáculos que necessitam ser tratados de forma sistemática. Portanto, a educação inclusiva e a equidade são princípios fundamentais para a construção de um ambiente escolar que não apenas acolha a diversidade, mas a respeite e a valorize como um componente fundamental de uma sociedade mais justa e solidária. André (2011) destaca que trabalhar com a diversidade implica manter uma postura ativa na promoção e valorização das diferenças, fazendo da escola um espaço de acolhimento, onde as diferenças são vistas como parte integrante da riqueza humana.

2.3. Do Movimento ao Saber: A importância das Práticas Corporais no processo de desenvolvimento dos educandos

O movimento corporal assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Segundo Alves (2024), cada movimento não apenas envolve habilidades motoras, mas também estimula sua afetividade, desejos e possibilidades de comunicação, o que contribui para o entendimento de múltiplos campos do saber.

Assim, o movimento corporal, torna-se um meio pelo qual a criança interage com o mundo ao seu redor, permitindo-lhe explorar, descobrir e construir conhecimentos significativos. Nesse contexto, tais interações proporcionam à criança experiências fundamentais para seu desenvolvimento, através das relações estabelecidas com o corpo do eu e o outro e com os meios que a cercam. Além de contribuir para a construção e ampliação da identidade e autoestima da criança (Alves, 2024).

Em colaboração, Marinho *et al.* (2007) ressaltam que na “pedagogia do movimento” durante as práticas corporais, o corpo não deve ser tratado como uma “máquina”, apenas com movimentos repetidos, deve considerar o ser humano em sua totalidade, englobando em suas variadas dimensões, no qual deve envolver habilidades mentais, emocionais, estéticas, sociais e cognitivas. Em diálogo com Vilela (2020), que

defende que, “com certeza, não temos um corpo e uma mente separados. Nós somos um corpo que come, bebe, chora, emociona-se, comunica-se, movimenta-se, pensa e aprende. Enfim, somos um corpo que age e reage como um todo, e não em partes” (Vilela, 2020, p.172).

Para além disso, a Base Comum Curricular Nacional da Educação - BNCC (2017), aborda as práticas corporais na Educação Física em suas diversas formas de codificação e significação social, podendo ser compreendida como manifestações expressivas dos indivíduos. Deste modo, ainda ratifica a objetividade das práticas corporais nas aulas;

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017).

Neste sentido, Henri Wallon (1986) analisa desenvolvimento humano, especialmente na infância, considerando o papel central do corpo e do movimento e suas respectivas relações, fundamentando essa perspectiva em sua teoria psicogenética.

O autor enfatiza que, desde os primeiros meses de vida, o corpo e o movimento ultrapassam sua funcionalidade básica, atuando como expressões afetivas e meios de comunicação, promovendo o autoconhecimento e o fortalecimento de vínculos e destaca que: “É, pois, pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia” (Wallon, p. 142, 1986).

Para Wallon, a interação e o movimento são fundamentais para a expressão emocional, a comunicação e a construção do "eu". Ele propõe que o desenvolvimento infantil ocorre pela integração de três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que se

inter-relacionam na formação da identidade e na percepção de mundo da criança.

Assim, sintetiza sobre a importância das relações humanas para o desenvolvimento socio-pessoal da criança: “As relações afetivas com o meio humano é que, desde o início da vida, começam a dominar o comportamento. A criança depende deste meio não apenas para sobreviver, mas também para realizar seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual” (Wallon, p.26, 1986).

Tais relações de movimento e interação com o meio e o outro permitem à criança não apenas explorar o ambiente, mas também manifestar emoções e interagir socialmente, algo crucial para a formação do vínculo com o outro e do senso de individualidade e defende que “O corpo, pelo menos, graças a sua configuração singular, deveria servir de suporte à individualidade própria de cada um. Ele opõe ao ambiente uma superfície que filtra as várias estimulações deste ambiente por intermédio de aparelhos sensoriais diferenciados” (Wallon, p.23, 1986). Deste modo, segundo o autor, o desenvolvimento do "eu" se dá na interação e na diferenciação corporal em relação ao outro, ao ambiente e ao movimento, destacando a relevância da motricidade no desenvolvimento da criança e contribui para sua significação de mundo.

2.4- O Professor de Educação Física na escola: Construindo conhecimento através do movimento

O professor de Educação Física desempenha um papel fundamental no contexto escolar, atuando como mediador entre o ambiente educativo, a sociedade, o conhecimento dinâmico e os estudantes. Galvão (2009) destaca que essa função é singular, uma vez que o docente se posiciona como elo entre o contexto interno da escola, o contexto externo da sociedade, os saberes em constante transformação e o estudante.

A prática pedagógica desse professor é influenciada por múltiplos fatores,

incluindo suas experiências pessoais, formação acadêmica e continuada, além das condições concretas de trabalho. Lima e Moreira (2013) afirmam que a prática pedagógica constitui uma arte multifacetada, moldada por vivências sociais, profissionais e intelectuais. Assim, um bom professor é aquele que consegue explicitar os objetivos dos conteúdos ministrados, estabelecer conexões interdisciplinares e refletir criticamente sobre sua própria atuação, ajustando suas estratégias conforme as necessidades dos educandos.

Nesse sentido, torna-se essencial que o professor de Educação Física adote uma postura reflexiva, voltada ao constante aprimoramento de suas metodologias de ensino. A reflexão sobre a prática, conforme reforçam Lima e Moreira (2013), permite ao docente identificar fragilidades, aprimorar intervenções e promover uma educação de qualidade que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, é fundamental, portanto, que o professor de Educação Física adote uma prática reflexiva, buscando constantemente aprimorar suas metodologias de ensino. Essa reflexão permite ao docente identificar pontos de melhoria e adaptar suas estratégias, contribuindo para uma Educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Na realidade escolar, essa postura reflexiva ainda enfrenta desafios, como a escassez de formação continuada voltada à diversidade ou a limitação dos espaços para diálogo interdisciplinar. Contudo, é justamente esse olhar crítico que pode transformar a prática cotidiana em uma experiência mais significativa para todos os educandos.

Para além disso, a participação ativa do professor de Educação Física no projeto político-pedagógico da escola é crucial para a construção de uma educação reflexiva e emancipadora. Ilha e Krug (2008) destacam que o projeto político-pedagógico-curricular, como expressão concreta do trabalho coletivo na escola, é um elemento

mediador entre a cultura interna da escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade, na conquista da autonomia da organização escolar. A construção desse projeto só tem significado quando resultante de um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, com base em relações democráticas e gestão participativa.

Dentro dessa lógica, a Educação Física, compreendida como uma prática social e pedagógica, assume papel fundamental na construção de conhecimentos que emergem da experiência corporal e das relações socioculturais nas quais o sujeito está inserido. Nesse contexto, é possível afirmar que o corpo e o comportamento não são entidades isoladas ou meramente biológicas, mas sim expressões simbólicas que emergem da cultura. Conforme Saneto e Copollilo (2020), “da cultura afloram não apenas o corpo e o comportamento, mas também os significados que lhes são atribuídos, constituindo um conjunto de mecanismos simbólicos” (p. 137), que expressam a intencionalidade do movimento.

O movimento, portanto, não se limita ao gesto físico; ele carrega sentidos e valores que o sujeito neste caso, o educando, atribui ao se movimentar em determinado contexto social e cultural. A compreensão do movimento como linguagem e expressão permite que o professor de Educação Física atue de maneira crítica e significativa, indo além de práticas reprodutoras e mecânicas, para promover aprendizagens que dialoguem com a realidade dos educandos. Essa compreensão do corpo como linguagem amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Física, permitindo que os conteúdos não se limitem ao desempenho, mas contemplem a construção de identidades e o fortalecimento da autoestima dos alunos, especialmente daqueles que historicamente têm seus corpos silenciados ou subalternizados.

Nesse sentido, Saneto e Copollilo (2020) destacam que a Educação Física, quando exercida de maneira crítica, constitui-se em um espaço de negociação, de

reinvenção e, por vezes, de transgressão das normas e regras instituídas. Isso se revela como uma possibilidade potente para a desconstrução de uma visão utilitarista e padronizada do corpo, abrindo caminhos para uma abordagem mais plural e inclusiva, que valorize a diversidade dos modos de ser e estar no mundo.

Pensar o corpo é, portanto, pensar o mundo e suas complexas redes de relações sociais e culturais. “Pensar o corpo é uma forma de pensar o mundo em suas teias de relações sociais e culturais” (Saneto & Copolillo, 2020, p. 139). Nesse processo, o professor de Educação Física se insere como mediador e agente transformador, capaz de tensionar discursos hegemônicos e contribuir para a construção de uma cultura escolar mais justa, plural e respeitosa com as diferenças. Sua atuação deve estar comprometida com a superação de práticas excludentes e com a promoção de uma Educação que reconheça e valorize as múltiplas corporalidades e subjetividades presentes no ambiente escolar.

A área da Educação Física, enquanto campo de intervenção, demanda um posicionamento político e ético. Como enfatizam os autores, “a atuação deve ser militante e engajada na desconstrução de discursos e ações pautados no preconceito, no etnocentrismo, na intolerância e no desrespeito à diversidade” (Saneto & Copolillo, 2020, p. 139). Reconhecer as diferentes formas de ser e compreender o mundo é um passo fundamental para que o movimento se torne, de fato, um instrumento de construção de conhecimento e de emancipação social.

Complementando essa perspectiva, Pontin (2020) nos convida a refletir sobre as emergências atuais que colocam o corpo – sempre político – em risco. Segundo a autora, “quais são as lutas que se quer entrar, em quais combates, e com quais corpos se aliar e se afastar, permitir-se afetar e evitar?” (Pontin, 2020, p. 149). Essas questões mobilizam uma compreensão da Educação Física como um campo que não pode se

furtar ao debate político e à crítica social. Essa abordagem amplia a responsabilidade docente para além do currículo formal, convocando os profissionais da área a olharem para os corpos em sua diversidade e vulnerabilidade, propondo ações pedagógicas conscientes e comprometidas com a justiça social.

A “política do corpo”, segundo Pontin, exige “olhares múltiplos, criatividade na escrita e na linguagem, e principalmente, uma abertura à versatilidade do pensamento” (2020, p. 149). Essa abordagem convida o professor de Educação Física a assumir um papel mais ativo na proposição de práticas pedagógicas que rompam com estigmas e que promovam a inclusão, o respeito e a valorização das diferenças.

Dessa forma, construir conhecimento por meio do movimento exige não apenas domínio técnico ou metodológico, mas, sobretudo, uma escuta sensível, uma leitura crítica do contexto e um compromisso ético com a formação integral dos educandos. O corpo, como lugar de saber e expressão, precisa ser compreendido em sua dimensão histórica, social, cultural e política. É nesse cenário que o professor de Educação Física pode se tornar um agente de transformação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e potencialidades.

Portanto, o professor de Educação Física na escola não apenas ensina habilidades motoras, mas também contribui significativamente para a formação integral dos educandos, mediando conhecimentos, promovendo a reflexão crítica e facilitando o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Sua atuação vai além das quadras e ginásios, influenciando positivamente a construção de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

2.5 - A Regência Pedagógica e a construção de um ambiente escolar inclusivo

A regência pedagógica desempenha um papel central na construção de um ambiente escolar inclusivo, pois a efetivação da inclusão escolar exige a articulação

entre teoria e prática pedagógica de forma intencional e crítica. Nesse contexto, a pedagogia deve ser compreendida como um campo de conhecimento que orienta a ação educativa, contribuindo para a superação das desigualdades históricas e sociais presentes no ambiente escolar.

Segundo Libâneo (2010), a pedagogia é simultaneamente um campo de estudo sistemático sobre o fenômeno educativo e uma diretriz orientadora da ação docente, sendo indissociável das finalidades sociopolíticas que a educação carrega. Para o autor, o pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando escolhas que estão em consonância com interesses sociais em disputa. Assim, o ato educativo não se realiza de forma neutra, mas é expressão de uma determinada concepção de ser humano, sociedade e cultura.

Partindo dessa perspectiva, é necessário compreender que a pedagogia não se resume a um conjunto de métodos ou técnicas, mas se ocupa da educação intencional, aquela que visa à formação do ser humano como membro de uma determinada sociedade (Libâneo, 2010). Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ser pautada em princípios éticos e políticos que reconheçam a diversidade dos sujeitos escolares e promovam a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Ghiraldelli (2017) contribui para esse entendimento ao distinguir pedagogia e didática: enquanto a pedagogia se volta ao pensar educativo, em sua dimensão filosófica e utópica, a didática trata dos procedimentos que concretizam esse pensar no cotidiano da escola. Como destaca o autor: “a pedagogia, tomada como utopia educacional, ciência ou filosofia da educação, diz respeito, em geral, à teoria da educação, enquanto a didática diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer” (Ghiraldelli, 2017, p. 20). Essa distinção é fundamental para compreender que um ambiente escolar inclusivo não se constrói apenas com diretrizes normativas ou

discursos institucionais de inclusão, mas exige práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade escolar.

Para tanto, as práticas docentes devem ser conduzidas de modos intencionais, isto é, planejadas com base em uma compreensão profunda das necessidades dos estudantes, respeitando suas singularidades, ritmos de aprendizagem e contextos socioculturais. A intencionalidade pedagógica implica assumir uma postura ética e reflexiva diante das desigualdades históricas que marcam o ambiente escolar, combatendo práticas excludentes e promovendo estratégias que favoreçam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Isso significa romper com modelos pedagógicos homogêneos e engessados, abrindo espaço para metodologias diversificadas, avaliações flexíveis e formas variadas de expressão do conhecimento.

Libâneo (2001) reforça essa perspectiva ao definir a pedagogia como:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas (Libâneo, 2001, p. 6).

Ao conceber a educação como processo dinâmico de interação e comunicação, Libâneo (2001) destaca que os sujeitos constroem saberes, atitudes e valores por meio da participação em contextos culturais e sociais: "A educação consiste num processo interativo de assimilação e transmissão de conhecimentos, habilidades e valores socialmente construídos, possibilitando aos indivíduos apropriarem-se da cultura e desenvolver novas formas de compreender o mundo." (Libâneo, 2001, p. 7).

É nesse processo que a regência pedagógica se fortalece como espaço de mediação e construção coletiva do conhecimento. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador de experiências significativas,

atento às múltiplas formas de aprender e se expressar. Como observa Libâneo (2010), educar é um ato interativo e comunicativo, no qual os sujeitos constroem saberes, atitudes e valores ao participarem de contextos culturais e sociais. A educação, portanto, é um processo dinâmico que permite ao educando apropriar-se da cultura e desenvolver novas formas de compreender e interagir com o mundo.

A pedagogia, nesse sentido, deve ser compreendida como um campo de estudos que articula diversos elementos da ação educativa, incluindo o papel do docente como agente formador, a escola como espaço de socialização e construção de conhecimento, e os estudantes como sujeitos do processo educativo. De acordo com Libâneo (2011), "o objetivo pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem". Assim, a regência pedagógica se fortalece quando o docente compreende a interdependência desses fatores, promovendo um ambiente escolar inclusivo e democrático, no qual a construção e assimilação do conhecimento ocorrem de forma contextualizada

Nesse sentido, a promoção da inclusão escolar exige práticas que fortaleçam o sentimento de pertencimento dos estudantes à comunidade escolar. O pertencimento ultrapassa a mera presença física em sala de aula, está relacionado ao reconhecimento da identidade dos alunos, ao direito à participação efetiva e à escuta ativa. Quando o estudante se sente acolhido, respeitado e representado, estabelece vínculos com o espaço escolar, favorecendo seu desenvolvimento integral e seu engajamento com a aprendizagem.

A valorização da subjetividade do aluno também é destacada por Ghiraldelli (2017), ao afirmar que a subjetividade humana se expressa por meio de diferentes formas de consciência: o eu psicológico, a consciência moral e o sujeito do conhecimento. Educar, nesse sentido, é reconhecer o estudante como sujeito ético e

epistêmico, capaz de refletir, sentir e transformar a realidade. Como afirma o autor: “a consciência é um conhecimento de si e das coisas e, ao mesmo tempo, reflexão, ou seja, o conhecimento desse conhecimento” (Ghiraldelli, 2017, p. 23).

Dessa forma, o compromisso com a inclusão social demanda uma pedagogia sensível às múltiplas dimensões da subjetividade e à complexidade das relações escolares. É preciso compreender a escola como espaço de socialização e construção de conhecimento, onde a regência pedagógica articula o educador, o educando, o saber e os contextos socioculturais em que o processo educativo ocorre (Libâneo, 2011). A efetividade dessa articulação depende da atuação consciente do professor, que, ao reconhecer a interdependência entre esses elementos, contribui para a consolidação de um ambiente educacional mais justo, democrático e inclusivo.

Dessa forma, a regência pedagógica se fortalece quando o professor reconhece e articula esses elementos de forma consciente, criando um ambiente escolar que acolha, respeite e valorize as diferenças. É por meio desse trabalho intencional e comprometido que se consolida uma escola democrática, acessível e inclusiva, uma escola que educa a partir do reconhecimento da dignidade de todos

Portanto, a construção de um ambiente escolar inclusivo não é resultado de ações isoladas, mas de um trabalho pedagógico coletivo, fundamentado no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. A pedagogia, nesse horizonte, orienta o educador para além da técnica, convidando-o à reflexão sobre o sentido social e humano do ato de educar.

2.6- Interdisciplinaridade no Ensino: Um Olhar para a Integração de Saberes

A interdisciplinaridade surge como uma proposta pedagógica capaz de superar a fragmentação do conhecimento escolar, promovendo uma construção coletiva e integrada do saber (Barbosa; Oliveira, 2024). Essa abordagem rompe com o

tradicionalismo educacional, ressignificando a aprendizagem por meio de projetos que transcendem as barreiras disciplinares, possibilitando uma visão mais complexa e contextualizada da realidade (Oliveira *et al.*, 2023). Como destacam os autores, o educador que adota essa perspectiva amplia suas possibilidades de atuação, desenvolvendo uma postura dialógica e aberta à integração de saberes.

Nesse sentido, Ferreira (2006) destaca que a colaboração entre disciplinas possui um potencial transformador. Essa abordagem interdisciplinar promove experiências educativas que englobam dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Sendo fundamental para promover uma visão integrada da realidade, que favorece tanto o desenvolvimento do educando quanto do educador enquanto sujeito reflexivo.

No contexto atual, marcado por transformações tecnológicas e sociais, a necessidade de integrar saberes se torna ainda mais evidente. Paviani (2008) argumenta que a crise dos modelos tradicionais de ciência exige uma nova práxis educacional, pautada na interdisciplinaridade como forma de atender às demandas sociais emergentes e resolver problemas complexos da contemporaneidade. Desse modo, a integração de diferentes perspectivas epistemológicas não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para o avanço educacional.

A interdisciplinaridade, conforme Thiesen (2008), configura-se como uma resposta às transformações sociais e tecnológicas que redefinem profundamente o modo como ensinamos e aprendemos. Essa abordagem educativa promove uma ruptura com a transmissão linear do conhecimento, favorecendo práticas que “religam o que foi desconectado” e questionam verdades absolutas, contribuindo para uma formação mais significativa, crítica e responsável. O autor destaca ainda que o processo educativo deve ser compreendido como um espaço de interação entre educadores, educandos e objetos de estudo, possibilitando a construção de relações significativas e relevantes para a

aprendizagem.

Neste contexto, a interdisciplinaridade apresenta oportunidades promissoras. Conforme Paviani (2008), a abordagem integrada das ciências tem o potencial de fortalecer a conexão entre saberes. A ideia de continuidade e descontinuidade, destacada pelo autor, reforça a importância de compreender a realidade como algo dinâmico e em constante transformação. Sendo assim, a interdisciplinaridade permite que os estudantes desenvolvam uma visão holística do conhecimento, superando as barreiras impostas pela fragmentação disciplinar e contribui para uma educação mais significativa e transformadora.

A Educação Física, tradicionalmente marginalizada no contexto interdisciplinar, apresenta um potencial significativo para integrar saberes, uma vez que as práticas corporais estão intrinsecamente ligadas a aspectos culturais, sociais e biológicos (Barbosa e Oliveira, 2024). Segundo Ferreira (2006), ao dialogar Educação Física com outras disciplinas, pode promover processos de aprendizagens mais inclusivos e significativos, estimula a ampliação e construção de conhecimento, e assim, impulsiona a formação de cidadãos críticos e participativos. Em conformidade Barbosa e Oliveira (2024) complementam essa perspectiva, afirmando que:

A Educação Física [...], tem potencial para o desenvolvimento da pedagogia interdisciplinar a partir da tematização das práticas corporais (jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, dança, lutas, práticas de aventura) em conjunto com os outros componentes curriculares. Isso é um fato, visto que as práticas corporais estão presentes no cotidiano da vida e são atravessadas/construídas por fenômenos cujos saberes são desenvolvidos por várias áreas do conhecimento (Barbosa e Oliveira, 2024, P.19).

Para que a interdisciplinaridade se efetive, são necessárias condições estruturais de trabalho adequada e de formação docente crítica para que a interdisciplinaridade se efetive. A valorização do trabalho docente e a capacitação para a reflexão contínua sobre a prática pedagógica são essenciais para que o professor possa adaptar e recriar

caminhos sempre que necessário (Barbosa e Oliveira, 2024). Libâneo (2012) corrobora essa visão ao destacar que o planejamento escolar deve ser flexível e sequencial, servindo como guia para a ação docente, mas também como espaço de pesquisa e reflexão. O autor ressalta a importância do plano pedagógico da escola, que deve articular as bases teórico-metodológicas do ensino com o contexto social e cultural da comunidade escolar (Libâneo, 2012).

Fazenda (2012) aprofunda essa discussão ao defender que a interdisciplinaridade não se limita a uma metodologia, mas constitui-se como uma atitude pedagógica pautada no diálogo, na criatividade e na parceria. A autora enfatiza que a construção de uma didática interdisciplinar requer trocas intersubjetivas e autoconhecimento por parte dos professores, rompendo com práticas fragmentadas e promovendo intervenções transformadoras (Fazenda, 2012). Nesse sentido, a parceria entre docentes é fundamental, pois amplia as possibilidades de execução de projetos interdisciplinares autênticos e comprometidos com a realidade educacional (Fazenda, 2012).

Neste sentido, adotar uma postura interdisciplinar exige do educador uma atitude aberta à aprendizagem contínua e ao diálogo entre diferentes áreas do saber. Essa prática amplia a compreensão da realidade e fortalece a capacidade de lidar com os desafios educacionais contemporâneos (Oliveira *et al.*, 2023).

Ao considerar a interdisciplinaridade como categoria indispensável à práxis docente, torna-se imprescindível articular as contribuições teóricas à legislação educacional vigente. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010), orientam a superação da fragmentação do conhecimento por meio de práticas colaborativas. As diretrizes recomendam a destinação ao menos de 20% da carga horária para projetos interdisciplinares, incentivando o protagonismo estudantil e a integração com a comunidade (Brasil, 2013). Essa perspectiva exige que a

escola reorganize seus tempos e espaços, incorporando a interdisciplinaridade ao projeto político-pedagógico de forma concreta e contextualizada (Brasil, 2013).

A legislação reconhece que o desenvolvimento de projetos e módulos integradores deve ser fruto de um debate amplo e participativo, envolvendo toda a comunidade escolar, a fim de garantir que tais práticas estejam ancoradas nas realidades e necessidades concretas dos sujeitos que compõem o ambiente educacional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs), a interdisciplinaridade deve ser um princípio permanente da organização curricular, permitindo o diálogo entre os diversos campos do conhecimento e possibilitando a abordagem de temas contextualizados a partir da vivência dos educandos (Brasil, 2013).

Assim, compreende-se que a interdisciplinaridade não é apenas uma metodologia didática, mas uma abordagem teórico-metodológica que sustenta a transversalidade do conhecimento, promovendo a participação dos estudantes na seleção dos temas e no processo de aprendizagem. Essa abordagem rompe com a concepção estanque e segmentada do saber, reconhecendo a realidade como um fenômeno dinâmico, em constante movimento (Brasil, 2013).

Cabe destacar que a efetivação da interdisciplinaridade está diretamente vinculada à autonomia da escola na construção de seu currículo. Isso requer compromisso político-pedagógico com a elaboração e execução de itinerários formativos que considerem os eixos estruturantes e as demandas da comunidade escolar. Essa autonomia deve ser exercida com responsabilidade coletiva, em uma gestão democrática que favoreça a inovação, a flexibilidade e a reconfiguração das práticas pedagógicas (Brasil, 2013).

Por fim, a relevância da interdisciplinaridade também se estende às escolas indígenas, conforme determinado pelas DCNs, ao estabelecer que a articulação dos

campos do conhecimento deve ocorrer por meio do diálogo entre saberes diversos e da valorização dos temas próprios das comunidades escolares (Brasil, 2013). Tal diretriz reafirma o papel da interdisciplinaridade como ferramenta de inclusão, justiça social e valorização da diversidade cultural no âmbito educacional.

Dessa forma, a interdisciplinaridade vai além de uma proposta metodológica; ela exige uma nova postura educativa, que segundo Fazenda (2010), implica em romper a zona de conforto disciplinar, estimulando o educador a redescobrir o encantamento pela descoberta e pela complexidade do processo de construção de conhecimento. Para a autora, trata-se de uma atitude que mobiliza o sujeito a perceber o mundo em sua totalidade, superando a fragmentação imposta pelo ensino tradicional.

Ademais, Fazenda (2010) destaca que não basta institucionalizar práticas interdisciplinares por meio de projetos ou módulos integradores. É necessário reconhecer as experiências formadoras advindas das dificuldades, limites e possibilidades de nossa formação acadêmica, bem como romper com obstáculos epistemológicos, metodológicos e psicossociais que inviabilizam a integração efetiva de conteúdos e pessoas. Trata-se de um movimento contínuo que visa transformar práticas fragmentárias em experiências educativas significativas e integradoras.

Assim, a atitude interdisciplinar configura-se como categoria de ação imprescindível à prática docente reflexiva, pois propicia um olhar crítico sobre as dificuldades como marcas formadoras e potencializadoras da práxis educativa (Fazenda, 2010). Essa perspectiva evidencia que a interdisciplinaridade se constrói no cotidiano escolar pela parceria, pela abertura ao diálogo com práticas interdisciplinares desenvolvidas por outros docentes e pela avaliação constante das próprias práticas pedagógicas, reconhecendo nas experiências vivenciadas elementos formadores que enriquecem e aprofundam o processo educativo (Fazenda, 2010).

Dessa forma, reforça-se que a interdisciplinaridade, ao ser efetivamente assumida como eixo articulador das práticas escolares, potencializa a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma formação integral e crítica dos educandos. Conforme Fazenda (2012), trata-se de uma atitude que desafia a zona de conforto disciplinar, incentivando educadores e educandos a perceberem o mundo em sua totalidade. Dessa forma, a escola assume seu papel de espaço dialógico e emancipatório, preparando os indivíduos para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia metodológica para compreender e aprofundar a complexidade do tema investigado (Yim, 2016). A pesquisa qualitativa tem como propósito central reconstruir a realidade tal como ela é percebida pelos participantes. Nessa abordagem, o pesquisador atua como intérprete, imerso nas experiências do grupo estudado, buscando compreender os significados socialmente construídos. Para tanto, adota práticas interpretativas que tornam visíveis as dinâmicas vividas, transformando-as em representações a partir de anotações, registros audiovisuais e documentos (Sampieri *et al.*, 2013).

Nesse contexto, o estudo de caso se revela particularmente relevante por possibilitar a análise de um fenômeno em seu ambiente natural, permitindo a investigação de suas múltiplas dimensões com profundidade. Essa estratégia metodológica é orientada por uma lógica indutiva, na qual a coleta e a análise de dados antecedem a formulação de construções teóricas (Melo Júnior; Morais, 2018).

Conforme Yin (2001), o estudo de caso é especialmente indicado quando se deseja responder a questões do tipo "como" e "por que", em situações nas quais o pesquisador detém pouco controle sobre os eventos e o foco recai sobre fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais. Nessa perspectiva, as hipóteses, quando existentes, não são rigidamente formuladas no início da investigação, podendo emergir e se transformar ao longo do processo investigativo, contribuindo para a produção de novos sentidos e conhecimentos (Sampieri *et al.*, 2013).

A coleta de dados qualitativos no estudo de caso prioriza a apreensão das percepções e significados atribuídos pelos participantes às suas vivências. Entre os

principais procedimentos metodológicos adotados, destacam-se as entrevistas semiestruturadas, observações diretas e análise documental. Tais instrumentos possibilitam captar dimensões subjetivas, como emoções, valores e interações sociais, fundamentais para a compreensão ampla e contextualizada do fenômeno (Melo Júnior; Morais, 2018).

Assim, a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, viabiliza uma leitura interpretativa e crítica dos fenômenos sociais, contribuindo para a construção de conhecimentos que emergem da realidade empírica. Mais do que descrever, essa abordagem busca interpretar e explicar os sentidos das experiências humanas, enriquecendo o campo científico na área em estudo.

3.1- Autoreflexividade:

Segundo Yin (2016), a descrição das lentes do pesquisador é fundamental para compreender como suas experiências e perspectivas moldam a condução da investigação. É a partir dessas lentes que emergem os questionamentos e as reflexões que orientam o estudo.

Minha pesquisa sobre os impactos da Educação Física e as práticas corporais nos processos de Inclusão Escolar é profundamente influenciada pelas minhas vivências profissionais desde 2016, quando comecei a atuar como Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE). Essa função tem como objetivo central promover a inclusão e a integração de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (PCDs) no ambiente escolar. Minha primeira experiência, em um contrato no município de Niterói, foi enriquecedora, mas também despertou muitas inquietações sobre as práticas de Educação Inclusiva.

Atualmente, atuo tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I, em outro município, alternando entre os papéis de Professora Regente e PAEE. No

entanto, as inquietações que surgiram no início da minha trajetória continuam a permear e influenciar minha prática pedagógica.

Enquanto PAEE, tive a oportunidade de observar a participação e os comportamentos dos educandos com PCDs em diferentes contextos: nas atividades conduzidas pelos Professores Regentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, pelos professores de diversas disciplinas no Ensino Fundamental II e, particularmente, pelos Professores de Educação Física. Essa observação empírica me permitiu identificar padrões significativos de interação e engajamento.

De modo consistente, percebi que os educandos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, bem como aqueles com deficiências, demonstravam maior desenvoltura, interesse e autonomia nas atividades propostas nas aulas de Educação Física. Em contraste, no contexto das demais disciplinas, tornou-se evidente uma maior resistência e dificuldade, tanto por parte dos professores em lidar com esses alunos quanto em estabelecer uma colaboração efetiva com os PAEEs.

Por outro lado, os Professores de Educação Física se destacaram por sua postura receptiva e colaborativa. Eles demonstraram disposição em trabalhar em parceria com o PAEE, contribuindo para a criação de um ambiente inclusivo. Por meio da cultura corporal do movimento, esses professores não apenas potencializaram a participação ativa dos educandos, mas também valorizaram suas individualidades, promovendo experiências de aprendizado significativas e inclusivas.

Essa percepção reforça minha crença de que a Educação Física, com seu caráter dinâmico e integrador, desempenha um papel importante na promoção da inclusão escolar. Por meio de atividades que incentivam a expressão corporal, a interação social e o desenvolvimento motor, ela oferece aos educandos com PCDs oportunidades únicas

para vivenciar o pertencimento e o sucesso nos processos educacionais, elementos fundamentais para uma Educação Inclusiva de qualidade.

3.2- Procedimentos Metodológicos:

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, que valoriza a interação direta entre o pesquisador e o campo de investigação, possibilitando um aprofundamento reflexivo no cotidiano escolar. Essa escolha metodológica visou compreender as experiências, significados e práticas construídas socialmente no contexto educacional, especialmente no que se refere à inclusão social por meio das práticas corporais.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, estratégia metodológica que permite a investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001). Nesse sentido, optou-se pela análise de um caso específico: o diálogo e a articulação pedagógica entre uma Pedagoga e um Professor de Educação Física em uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo. Buscou-se compreender de que maneira essa relação pode contribuir para os processos de inclusão social de estudantes com deficiência e/ou daqueles que, por diferentes especificidades, apresentam desafios nos processos de ensino e aprendizagem.

A escolha desse caso fundamentou-se em seu caráter singular e em seu potencial de aprendizagem, uma vez que a pesquisadora atuou no contexto investigado como professora regente e desenvolveu, em parceria com o professor de Educação Física da unidade, práticas pedagógicas integradas com turmas do terceiro e quarto anos do ensino fundamental em anos letivos consecutivos (2022–2023). Essa experiência permitiu observar de forma direta as dinâmicas de colaboração entre os profissionais e suas implicações para a participação dos estudantes nas atividades escolares,

especialmente em um cenário marcado por desafios educacionais em um cenário de pós-pandemia. A turma acompanhada apresentava diferentes desafios relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, além de aspectos como desmotivação e dificuldades de engajamento nas atividades escolares. Nesse contexto, a realização de práticas pedagógicas colaborativas entre a Pedagoga Pesquisadora e o Professor de Educação Física possibilitou a construção de estratégias que favoreceram maior participação dos estudantes nas atividades propostas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Ao longo desse processo, foi possível observar mudanças no envolvimento dos educandos, que passaram a demonstrar maior entusiasmo e sentimento de pertencimento nas práticas desenvolvidas. Dessa forma, o caso foi considerado relevante por possibilitar a análise aprofundada de práticas pedagógicas colaborativas em um contexto real da escola pública, marcado por desafios pedagógicos e sociais.

A coleta de dados foi realizada por meio de três procedimentos metodológicos complementares, conforme proposto por Taquette e Borges (2021): diário de campo, entrevista semiestruturada e revisão bibliográfica narrativa.

O diário de campo, fundamentado na observação participante, foi utilizado para registrar de forma sistemática as dinâmicas das aulas de Educação Física conduzidas por um professor da rede municipal de São Gonçalo. Esse instrumento permitiu captar não apenas os comportamentos e interações dos estudantes durante as atividades práticas, mas também as percepções e reflexões da pesquisadora enquanto observadora inserida no contexto investigado. Como destacam Taquette e Borges (2021), essa ferramenta é fundamental para apreender as subjetividades e nuances do fenômeno estudado.

Destaca-se que a pesquisadora atuou anteriormente no contexto investigado como professora regente da unidade escolar, o que possibilitou sua inserção no campo a partir de uma perspectiva de observação participante. Essa experiência favoreceu maior

proximidade com as práticas pedagógicas analisadas. Ao mesmo tempo, buscou-se manter uma postura reflexiva e crítica ao longo do processo de investigação, registrando, no diário de campo, tanto os acontecimentos observados quanto as impressões e interpretações produzidas no decorrer da pesquisa. Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas escolares, ao mesmo tempo em que exige constante atenção aos possíveis vieses inerentes à posição do pesquisador no campo investigado.

A entrevista semiestruturada foi aplicada ao professor de Educação Física e aos membros da equipe diretiva da escola (diretora e orientadora pedagógica), com o objetivo de compreender suas percepções sobre os processos de inclusão social nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa técnica permite aprofundar o olhar sobre os sentidos atribuídos pelos participantes às suas vivências, favorecendo a exploração de temas complexos de forma flexível e dialógica (Silva; Fossá, 2013).

Com relação aos procedimentos éticos, os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo, o anonimato e o respeito à sua autonomia. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, tendo sido aprovado sob o Parecer nº 7.806.856, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O estudo de caso contemplou os cinco componentes fundamentais de um projeto de pesquisa propostos por Yin (2001).

A investigação busca responder: Como o diálogo entre a Pedagoga e o Professor de Educação Física contribui para a inclusão social de alunos com deficiência nas práticas corporais escolares? E de que maneira a prática pedagógica conjunta pode ser potencializada para promover maior participação desses alunos no cotidiano escolar?

Parte-se da hipótese de que a cooperação entre os profissionais da Educação,

especialmente entre Pedagogos e Professores de Educação Física, pode favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes.

A unidade principal de análise foi uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada no bairro Vista Alegre, no município de São Gonçalo, com foco nas aulas de Educação Física e nas ações coletivas entre os profissionais da equipe pedagógica.

A coleta de dados por meio de observação e entrevistas semiestruturada foi articulada com as proposições do estudo, buscando identificar evidências de práticas colaborativas entre os profissionais da escola e suas possíveis contribuições para os processos de inclusão social de estudantes com deficiência.

A análise dos dados foi orientada por uma abordagem temática e interpretativa, com base nos referenciais teóricos sobre inclusão escolar, práticas corporais e interdisciplinaridade.

A validação das descobertas considerou a coerência interna entre os dados empíricos e as proposições teóricas, bem como o potencial explicativo das categorias emergentes.

Cabe destacar que, como todo estudo de caso, os resultados não buscam generalização estatística, mas generalização analítica, isto é, a possibilidade de que conceitos e interpretações produzidos a partir da análise do caso contribuam para a compreensão de fenômenos semelhantes em contextos comparáveis (Yin, 2001).

Dessa forma, a metodologia adotada buscou integrar diferentes fontes de evidência e garantir rigor interpretativo, oferecendo uma análise aprofundada e contextualizada das práticas pedagógicas e suas implicações para os processos de inclusão escolar.

3.3- Contexto e Participantes:

A pesquisa foi realizada no município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, ao qual, apresentou, no último Censo Demográfico realizado em 2022, uma população de 896.744 habitantes, com estimativa de crescimento para 960.652 em 2024. A composição étnico-racial da população evidencia a predominância de pessoas pardas (411.987), seguidas por brancas (331.250), pretas (152.326), indígenas (661) e amarelas (490), refletindo a diversidade cultural do território. Na área educacional, o município registrou, em 2023, 89.415 matrículas no Ensino Fundamental, atendidas por 5.428 docentes. Apesar de ter apresentado crescimento de 0,6% no IDEB em relação a 2019, alcançando nota 5,2 nos anos iniciais e destacando-se como o maior avanço da Região Metropolitana naquele período, São Gonçalo enfrentou uma reversão dessa tendência. Em 2023, o município caiu para a penúltima posição no ranking estadual, com nota 4,5 nos anos iniciais e 3,9 nos anos finais, demonstrando desafios significativos na qualidade do ensino fundamental. Esses indicadores reforçam a necessidade de ações estruturais para melhorar a educação pública e garantir o desenvolvimento pleno de seus educandos.

Dessa forma, a presente pesquisa aconteceu especialmente em determinada escola do município de São Gonçalo, localizada no bairro Vista Alegre. Sua clientela escolar é em sua maioria composta por moradores dos bairros Brejau, Salgueiro, Vista Alegre e Marambaia, regiões que enfrentam desafios relacionados à vulnerabilidade social, econômica e à violência. Fatores estes que impactam diretamente o desenvolvimento dos estudantes, dos quais, muitos demonstram desmotivação e apatia em relação aos estudos, além de apresentarem dificuldades nos processos de aprendizagem e socialização, resultando na distorção de série e idade.

A seleção desta escola como cenário da pesquisa segue o princípio de “seleção de participante” proposta, conforme indicado por Thomas *et al.*, (2012) ao destacar que,

na pesquisa qualitativa, escolhem-se participantes e contextos dos quais se pode aprender mais. Minha escolha fundamentou-se na experiência profissional como professora regente, junto com um professor de Educação Física, em que desenvolvemos práticas pedagógicas integradas com minhas turmas de terceiro e quarto anos, em anos letivos consecutivos (2022-2024), ao qual era composta por crianças apáticas, desmotivadas e com dificuldades de aprendizagem em um contexto de pós pandemia.

Neste contexto, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice A e B) com o professor de Educação Física, Orientadora Pedagógica e Diretora da unidade escolar acerca da temática, após autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Todos os participantes foram escolhidos por conveniência com base na experiência prática da pedagoga e pesquisadora do projeto de pesquisa.

4. RESULTADOS

A análise das entrevistas realizadas com a diretora escolar e o professor de Educação Física permitiu identificar aspectos centrais da prática pedagógica e da gestão relacionados à inclusão social no contexto escolar. A análise temática concentrou-se em cinco eixos emergentes das falas: (1) Diálogo interdisciplinar; (2) Potencialidades do trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia; (3) O Movimento como Linguagem Inclusiva no Contexto Escolar; (4) Ludicidade, expressividade e movimento como agentes inclusivos; (5) Desafios e oportunidades de trabalho coletivo; e (6) Formação docente, experiências profissionais e condições estruturais para a Inclusão (7) Integração interpessoal e o diálogo colaborativo. Esses eixos revelam a complexidade e as múltiplas dimensões do processo inclusivo na escola investigada.

4.1- Diálogo Interdisciplinar

A análise das falas dos participantes indica que a interdisciplinaridade se manifesta em algumas práticas do cotidiano escolar, ainda que não esteja formalmente registrada no Projeto Político-Pedagógico (PPP). A diretora reconhece essa lacuna institucional ao afirmar: *“Confesso que não está tão claro assim no nosso PPP... Mas a discussão que estamos tendo aqui sobre a interdisciplinaridade está me trazendo um novo olhar, sem dúvidas irei incluir.”* Essa fala evidencia que, embora a interdisciplinaridade seja reconhecida como importante pela gestão escolar, sua formalização nos documentos institucionais ainda se encontra em processo de construção. Tal aspecto sugere uma possível distância entre o que se realiza na prática cotidiana e o que está sistematizado nos documentos oficiais da escola, indicando um desafio recorrente na organização do trabalho pedagógico e elaboração do PPP.

Nesse contexto, a ausência de uma formalização mais clara da interdisciplinaridade no PPP também suscita reflexões sobre os processos de construção e atualização dos documentos institucionais no contexto escolar. Embora o relato da diretora indique abertura para incorporar essa perspectiva, o fato de tal princípio ainda não estar sistematizado pode revelar desafios relacionados à consolidação de uma cultura institucional que valorize e registre, de forma coletiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola.

As reuniões pedagógicas semanais aparecem como um dos principais espaços de integração entre os professores, permitindo o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de estratégias de ensino. Conforme relatado pela diretora escolar, *“a gente divide uma hora pro coletivo e outra hora para o professor fazer as suas ações particulares de planejamento”*, o que demonstra uma tentativa de organizar o tempo de forma a contemplar tanto o planejamento coletivo quanto as demandas individuais dos docentes. Essa divisão evidencia a preocupação da gestão em garantir momentos de troca entre os profissionais, ao mesmo tempo em que respeita a necessidade de organização do trabalho pedagógico individual, de modo que em algumas semanas o momento de planejamento fica reservado somente para os professores sem qualquer interferência da gestão. Ainda assim, a literatura educacional tem destacado que a consolidação de práticas interdisciplinares depende, em grande medida, da existência de tempos institucionais destinados ao planejamento e à reflexão coletiva, o que reforça a importância de políticas educacionais efetivas que assegurem condições adequadas para o trabalho docente.

Observações registradas em diário de campo também indicam que a construção de momentos de planejamento conjunto entre os professores enfrenta desafios relacionados à organização dos horários e aos diferentes dias de atuação dos docentes.

Ainda assim, a equipe pedagógica e os professores buscam se organizar da melhor forma possível para que esses momentos de articulação ocorram. Embora nem sempre seja possível atender plenamente a essa demanda, percebe-se um esforço gradual de construção desses espaços, principalmente em momentos coletivos como os conselhos de classe, nos quais as discussões sobre os estudantes e as estratégias pedagógicas tendem a se intensificar.

Nesse sentido, o professor de Educação Física também destaca a importância do diálogo com os colegas, ressaltando o caráter complementar de diferentes olhares sobre os estudantes. Segundo ele, *“cada aluno reage de uma maneira diferente em sala e em quadra... esse feedback é importante, e os professores acabam perguntando até como o aluno está se comportando, porque é num outro cenário.”* Esse relato evidencia que a observação dos estudantes em distintos espaços da escola pode ampliar a compreensão sobre suas formas de participação e aprendizagem. Ao mesmo tempo, sugere que a troca entre professores contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às particularidades dos educandos, especialmente quando se consideram contextos diversos de interação e aprendizagem.

Dessa forma, os relatos analisados indicam que a interdisciplinaridade, nesse contexto, não se restringe apenas à integração de conteúdos, mas envolve também a construção de vínculos profissionais e a corresponsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes. Como destacam Libâneo (2010) e Nóvoa (2017), a escola que aprende e se reinventa é aquela que transforma a partilha de saberes em prática cotidiana, reconhecendo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento como um elemento fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade.

4.2- Potencialidades do trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia

A integração entre as áreas é percebida pelos profissionais da escola como um elemento que fortalece o trabalho pedagógico coletivo. Ao refletir sobre essa articulação, a diretora destacou que: *“o benefício é muito bom para uma escola quando todo mundo caminha com o mesmo objetivo [...] É um benefício para o aluno e para o professor também, porque ele não trabalha sozinho, está todo mundo junto.”* A fala evidencia a compreensão de que o trabalho compartilhado entre os docentes pode favorecer não apenas o processo de aprendizagem dos estudantes, mas também o próprio fazer pedagógico, ao reduzir o isolamento profissional e ampliar as possibilidades de troca entre os educadores para a superação de barreiras no campo educacional.

No relato do professor de Educação Física, a interdisciplinaridade aparece materializada em experiências pedagógicas concretas. Entre os exemplos apresentados, destaca-se o projeto desenvolvido a partir da temática da Copa do Mundo. Segundo o professor, *“cada turma foi representar um país... na aula de história aprendeu sobre história, textos em português sobre aquele país, geografia, artes... consegui ter essa interdisciplinaridade dentro de um pequeno conteúdo que é a Copa do Mundo.”* A proposta envolveu diferentes áreas do conhecimento e possibilitou que os estudantes explorassem aspectos históricos, culturais e geográficos relacionados aos países representados, articulando tais conteúdos às atividades corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Além desse projeto, o professor menciona outras experiências de caráter coletivo, como as gincanas escolares, nas quais a escola é organizada em equipes representadas por cores de bandeiras. Nessas atividades, são propostas diferentes desafios físicos e ações relacionadas à reciclagem e à cooperação entre os estudantes. De acordo com o relato do professor, tais iniciativas tiveram repercussões positivas no

comportamento e no envolvimento dos educandos, contribuindo para maior participação nas atividades escolares.

Iniciativas como essas evidenciam o potencial integrador da Educação Física no contexto escolar, ao favorecer a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a orientadora pedagógica ressalta a importância de fortalecer ações interdisciplinares como estratégia para consolidar uma cultura escolar mais inclusiva. Em sua fala, destaca:

Acredito que uma escola mais inclusiva se desenvolve principalmente por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar. Uma estratégia importante é promover momentos de planejamento conjunto entre os professores, para que todos possam pensar juntos nas adaptações e nas formas de participação dos alunos com diferentes necessidades. Quando cada área compartilha suas experiências e recursos, o aprendizado se torna mais integrado e acessível.

A reflexão apresentada pela orientadora pedagógica evidencia que a interdisciplinaridade não se limita à integração de conteúdos, mas envolve também processos de diálogo, planejamento e construção coletiva entre os profissionais da escola.

A análise das falas e das experiências relatadas também suscita reflexões sobre o lugar que a interdisciplinaridade ocupa no cotidiano escolar. Embora as iniciativas apresentadas indiquem potencialidades importantes do trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia, observa-se que muitas dessas ações se organizam em torno de projetos específicos ou de momentos determinados do calendário escolar, não se estendendo necessariamente ao longo de todo o ano letivo. Nesse sentido, algumas propostas partem da iniciativa dos educadores, enquanto outras são desenvolvidas em diálogo com orientações e projetos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação juntamente com a equipe diretiva.

Essa dinâmica também suscita reflexões sobre o lugar que a interdisciplinaridade ocupa no cotidiano da escola. A partir dos relatos analisados, observa-se que tais

práticas aparecem, em muitos momentos, associadas a projetos específicos ou iniciativas desenvolvidas em determinados períodos do ano letivo. Esse aspecto convida à reflexão sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento dessas experiências, de modo que possam se ampliar e se consolidar progressivamente no cotidiano pedagógico da instituição. Tal questão não diminui a relevância das experiências relatadas, mas evidencia que a consolidação de práticas interdisciplinares depende, muitas vezes, da articulação entre iniciativas institucionais, orientações da rede de ensino e o engajamento dos próprios professores na construção de propostas coletivas.

Nesse sentido, a compreensão da interdisciplinaridade como prática pedagógica dialoga com autores como Fazenda (2011), que a entende como um movimento de interação e partilha de saberes entre diferentes áreas do conhecimento, e com Libâneo (2010), ao destacar a importância da ação pedagógica coletiva para a formação integral dos estudantes. A partir dessa perspectiva, o trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia revela-se um campo fértil para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem o corpo, o movimento, a cooperação e o respeito às diferenças, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem no contexto escolar.

4.3 - O Movimento como Linguagem Inclusiva no Contexto Escolar

No contexto investigado, a inclusão aparece como um compromisso coletivo e cotidiano, envolvendo não apenas estudantes com deficiência, mas também aqueles em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades de comportamento ou que enfrentam desafios nos processos de aprendizagem.

O professor relatou que dedica o primeiro mês letivo inteiramente às observações diagnósticas, acompanhando não apenas o rendimento motor, mas também o comportamento e os processos de socialização: “*vou observando, tanto o rendimento mental como o comportamental. E essa socialização.*” Esse período inicial de

observação revela uma preocupação do professor em conhecer os estudantes para além do desempenho motor, considerando também aspectos comportamentais e relacionais. Tal postura indica uma compreensão ampliada da Educação Física escolar, na qual o processo de ensino envolve a leitura das diferentes formas de participação dos alunos no ambiente coletivo.

Esse processo de observação diagnóstica orienta a seleção das atividades e possibilita adaptações para favorecer a participação de todos. O professor reconhece, entretanto, que a inclusão ocorre de forma diferenciada, conforme as condições de cada estudante, e destacou os limites enfrentados em alguns casos: *“Tem alguns alunos que [apresentam dificuldade de atenção] e, mesmo com mediador, não conseguem participar..., mas tem outros que a gente consegue incluir jogando junto, de maneira viável para eles.”* Esse relato evidencia tanto os desafios quanto às possibilidades concretas do trabalho inclusivo, ressaltando a necessidade de estratégias diversificadas e flexíveis para ampliar a participação dos estudantes nas práticas corporais. Ao mesmo tempo, a fala indica que os processos de inclusão no cotidiano escolar nem sempre ocorrem de maneira homogênea, exigindo do professor constantes adaptações e estratégias pedagógicas diante das diferentes necessidades dos estudantes.

A orientadora pedagógica destacou que o corpo constitui um importante via de expressão e aprendizagem, sendo muitas vezes por meio do movimento que os estudantes conseguem se conectar com os colegas, construir vínculos e participar ativamente da vida escolar. Esse entendimento reforça o papel das práticas corporais como mediadoras da inclusão, especialmente por favorecerem a comunicação e o envolvimento dos estudantes com diferentes ritmos e habilidades.

A orientadora pedagógica reconhece o papel das práticas corporais como parte fundamental do processo educativo, ao afirmar que *“as práticas corporais integram*

aprendizagem, saúde, socialização e cidadania, promovendo o desenvolvimento global do educando e consolidando a escola como um espaço de inclusão e valorização da diversidade.”

Sua fala evidencia a compreensão de que o movimento e as vivências corporais extrapolam o campo físico, alcançando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Essa perspectiva reforça a importância de uma Educação Física comprometida com a formação integral do sujeito e com a construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual todos os estudantes possam aprender, participar e se desenvolver por meio do corpo em ação.

Os relatos evidenciam que a inclusão, no contexto investigado, ultrapassa a dimensão da deficiência e dos desafios nos processos de desenvolvimento escolar, e envolve também estratégias de acolhimento e acompanhamento voltadas para estudantes em vulnerabilidade social, com questões comportamentais e dificuldades de aprendizagens. Nesse sentido, as práticas corporais ganham relevância como espaços de socialização, expressão e fortalecimento do vínculo escolar, contribuindo para a permanência e a participação efetiva desses estudantes.

Dessa forma, as práticas corporais se configuram, no contexto investigado, como espaços pedagógicos que favorecem não apenas a aprendizagem motora, mas também a construção de vínculos, o fortalecimento da participação e a ampliação das possibilidades de inclusão no ambiente escolar.

4.4- Ludicidade, expressividade e movimento como agentes inclusivos

O caráter lúdico das aulas de Educação Física aparece como um forte motivador da participação estudantil. O professor afirmou: *“eu coloco jogos de disputa, time contra time, é mais a parte lúdica incluída nas atividades. Eles nem percebem, mas acabam desenvolvendo a parte motora enquanto estão brincando.”* Esse aspecto lúdico

desperta um maior interesse e prazer, conforme apresentado: *“a Educação Física é a mais amada em qualquer escola... eu tenho feedback diário, é nítido no rosto deles, na vontade, na saudade, quando se ausenta.”* Essa fala sugere a relevância atribuída à disciplina no cotidiano da escola investigada, bem como o vínculo afetivo que se estabelece entre o professor e os estudantes.

A orientadora pedagógica destacou que o corpo constitui uma importante via de expressão, comunicação e aprendizagem, sendo muitas vezes por meio do movimento que os estudantes conseguem se conectar com os colegas, construir vínculos e participar ativamente da vida escolar. Esse entendimento reforça o papel das práticas corporais como espaços de interação e participação, favorecendo o envolvimento de estudantes com diferentes ritmos e habilidades.

A diretora corroborou, ressaltando o cuidado no planejamento com aulas atrativas: *“ele dá aula de Educação Física que ele planeja, que é muito divertido, que as crianças ficam encantadas para participar.”* A diretora também observou que, em situações de competição, até os estudantes que geralmente apresentam maiores dificuldades de comportamento conseguem se envolver e demonstrar avanços, ainda que temporários:

Alguns alunos que a gente acredita que terão mais dificuldade e que enfrentam comportamentos mais desafiadores, quando são colocados para competir, demonstram prazer em participar, em ganhar, e isso chega a refletir em uma melhora de comportamento. Não resolve de forma definitiva, mas naquele momento eles se sentem capazes.

A orientadora pedagógica destacou que as práticas corporais, quando planejadas com intencionalidade inclusiva, favorecem vínculos e transformam as relações em sala de aula, permitindo que todos os estudantes se sintam parte do coletivo. Ao mencionar brincadeiras cooperativas, danças e jogos adaptados, a fala evidencia diferentes possibilidades pedagógicas para favorecer a participação dos estudantes e fortalecer os vínculos no ambiente escolar.

Ao refletir sobre essas dimensões, a orientadora acrescenta que, quando trabalhadas de forma integrada, elas contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e participativo entre os estudantes:

Quando trabalhadas de forma integrada, elas contribuem para a construção de um ambiente acolhedor, inclusivo e democrático, em que os alunos aprendem a respeitar as diferenças, a se relacionar de forma positiva e a desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e físicas de maneira equilibrada.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico pautado na ludicidade e na expressividade assume um papel estratégico na construção de vínculos, ampliando as possibilidades de comunicação e de pertencimento. Ao proporcionar experiências que unem corpo, emoção e interação, o movimento passa a ser reconhecido como uma forma legítima de aprender e de se relacionar com o mundo, fortalecendo os princípios da educação inclusiva.

Assim, a ludicidade, associada à expressividade e ao movimento, funcionam como potentes agentes de inclusão, promovendo o sentimento de pertencimento e prazer no ambiente escolar, reafirmando o valor das práticas corporais como mediadoras da aprendizagem e da convivência entre as diferenças.

4.5- Desafios e Oportunidades do Trabalho Coletivo para a Inclusão

Entre os principais desafios, a diretora ressalta a dificuldade de conciliar diferentes perspectivas, destacando que *“somos pessoas diferentes, com filosofias diferentes, sonhos diferentes... é aquele trabalho de convencimento mesmo. Olha, o nosso PPP está nesse caminho..., e a gente vai trabalhar assim, todo mundo junto.”* Sua fala evidencia que a gestão escolar compreende a inclusão como um processo em permanente construção, que exige diálogo, sensibilização e compromisso coletivo, sustentado pela escuta e pelo respeito às múltiplas formas de pensar e agir no cotidiano escolar. Nesse sentido, tal dinâmica também pode ser compreendida à luz da cultura escolar, entendida como o conjunto de valores, crenças e práticas que orientam o

funcionamento da instituição. A presença de diferentes concepções entre os profissionais pode indicar não apenas a diversidade de perspectivas, mas também possíveis tensões e resistências que emergem nos processos de mudança, especialmente quando novas propostas, como a educação inclusiva, demandam reorganizações nas práticas pedagógicas já consolidadas.

A orientadora pedagógica também reforçou a importância da formação docente e das condições de trabalho como pilares da inclusão, destacando a necessidade de políticas que valorizem o professor e ampliem os espaços de diálogo na escola:

se eu pudesse mudar algo na escola ou na Educação Municipal de São Gonçalo, eu investiria mais em formação continuada para os professores e em melhores condições de trabalho. [...] Também buscaria fortalecer o trabalho coletivo nas escolas, criando espaços de escuta e diálogo entre professores, gestores, alunos e famílias.

Sua fala evidencia uma visão comprometida com a valorização do educador como agente de transformação e com a necessidade de consolidar uma cultura escolar inclusiva, sustentada pela cooperação, pela formação continuada e pelo acolhimento.

A questão da infraestrutura foi apontada como desafio recorrente. A diretora mencionou: *“eu queria tanto uma escola nova, eu acho que o prédio reformado era meu sonho... trocar o telhado, reformar a cozinha, as salas mais bonitas.”* De forma semelhante, o professor destacou as limitações da quadra: *“aqui é bem específico em relação à quadra; dispersão de atenção, influência de barulho externo... Talvez a inclusão de mais paredes... seria um diferencial, com certeza.”* E ainda apontou a questão da valorização profissional como fator importante: *“o que faria a diferença, uma valorização maior, com certeza, do professor, seja financeiro, para a gente ter um reconhecimento, com isso também aumentar a carga horária, para termos maior disponibilidade.”*

A orientadora pedagógica complementa, destacando que, embora haja avanços na adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e na formação docente, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios que exigem o envolvimento de toda a equipe. Em suas palavras:

No cotidiano escolar, ainda podemos observar que a inclusão de educandos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem apresenta avanços importantes, mas ainda enfrenta desafios significativos. Ainda precisamos de políticas públicas que atendam às verdadeiras necessidades da Educação Inclusiva. Entre os avanços podemos destacar: maior conscientização sobre direitos e diversidade, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, o uso de recursos adaptados e tecnologias assistivas, além da formação continuada de professores, tanto presencial quanto a distância, e o fortalecimento das equipes de apoio especializado, como psicopedagógico e sala de recursos multifuncional. Mas ainda temos muitas etapas a serem vencidas: infraestrutura inadequada, professores que não buscam atualizações profissionais, sobrecarga de trabalho e as baixas expectativas de alguns profissionais sobre o progresso da aprendizagem dos educandos. Embora haja progresso, a inclusão que queremos exige articulação entre formação docente, recursos adequados, adaptações curriculares e uma transformação cultural na escola.

Essa reflexão amplia o olhar sobre a inclusão ao reconhecer que, embora existam avanços significativos, o processo ainda carece de condições estruturais, políticas e humanas que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Apesar dos desafios, todos os participantes da pesquisa reconheceram o trabalho coletivo como uma grande oportunidade. A diretora enfatizou: *“é um grupo que abraça as causas... eu gosto muito que minhas crianças apareçam, principalmente minhas crianças especiais. Elas têm que aparecer também.”*

Essas falas revelam que, mesmo diante das limitações, a integração pedagógica e o compromisso coletivo configuram-se como caminhos potentes para o fortalecimento de práticas inclusivas e a consolidação de uma cultura escolar que reconhece a diversidade como valor educativo.

4.6- Formação docente, experiências profissionais e condições estruturais para a Inclusão

A formação dos profissionais e as condições estruturais da escola emergiram como fatores decisivos para o fortalecimento da inclusão. A diretora destaca seu envolvimento em cursos e formações continuadas sobre educação inclusiva e o incentivo dado à equipe para ampliar seus conhecimentos: *“toda sexta-feira a gente faz encontro, a gente faz formação. Eu trago pessoas de fora para estar falando sobre o assunto. E a gente começou a ver como a gente pode estar fazendo bem diferente.”* Essa fala evidencia o papel da gestão em fomentar a atualização constante, criando um espaço de estudo coletivo e compartilhamento de práticas. Ao mesmo tempo, revela que tais iniciativas estão fortemente ancoradas no esforço da própria equipe gestora, o que suscita a reflexão sobre em que medida a formação continuada se configura como uma política institucional sistematizada ou depende de iniciativas locais para sua efetivação.

Na mesma direção, a orientadora pedagógica evidencia o compromisso com uma atuação formadora, articuladora e transformadora, ao relatar:

Sou apaixonada pela educação. Me tornei orientadora pedagógica por acreditar que, junto com a equipe de todos os envolvidos no cenário escolar, poderíamos fazer a diferença na vida de nossos educandos. Acredito em uma educação que busca estratégias atendendo o momento de cada um, com uma escuta sensível e acolhedora.

Essa declaração revela uma concepção de formação docente que ultrapassa o campo técnico e se insere na dimensão ética e humana da educação, ressaltando o papel do orientador como mediador das práticas pedagógicas e como apoio contínuo aos professores. Contudo, também evidencia a centralidade do engajamento individual dos profissionais, o que pode indicar que a consolidação de práticas inclusivas ainda se apoia, em grande medida, em iniciativas pessoais, nem sempre sustentadas por condições estruturais amplas e contínuas.

Ao complementar sua fala, a orientadora afirma:

O papel da orientação pedagógica é mediar e oferecer estratégias de aprendizagem para nossos educandos. Possibilitar recursos e estratégias junto ao professor, mostrando caminhos para atender com maestria sua clientela, mostrando ao professor que ele não está só. O papel do coordenador é de formador, articulador e transformador, voltado para a construção de uma escola que aprende, reflete e se reinventa.

Essa perspectiva reforça a relevância da formação continuada no contexto escolar e a necessidade de uma atuação colaborativa entre gestão, orientação e corpo docente. Entretanto, também aponta para a complexidade desse processo, que exige não apenas disposição dos profissionais, mas condições institucionais que garantam tempo, cursos e organização do trabalho pedagógico para que tais ações se consolidem de forma contínua.

No que se refere à trajetória formativa do professor de Educação Física, sua experiência em projetos sociais se revelou um diferencial em sua prática inclusiva: *“foram anos de projeto social, então eu tenho essa carga de ver, fazer inclusão e interagir todos... incluir essa parte diferenciada num contexto todo, vai unir todas as disciplinas deixando-a mais divertida.”* Essa bagagem evidencia como experiências formativas não formais também contribuem significativamente para a construção de práticas inclusivas. Por outro lado, suscita a reflexão sobre a ausência ou insuficiência de uma formação inicial e continuada sistemática que contemple, de maneira mais estruturada, os princípios da educação inclusiva.

Dessa forma, evidencia-se que tanto a formação e as experiências dos profissionais quanto as condições estruturais e organizacionais da escola constituem dimensões interdependentes da prática inclusiva, interferindo diretamente na qualidade das experiências pedagógicas oferecidas aos educandos. Nesse sentido, embora as práticas corporais se apresentem como um caminho potente para favorecer a inclusão,

sua efetivação não depende apenas da intencionalidade pedagógica dos professores, mas também de condições institucionais que sustentem e ampliem essas possibilidades no cotidiano escolar.

4.7- Integração interpessoal e o diálogo colaborativo

A integração entre professores, famílias e comunidade escolar foi destacada como elemento fundamental para o fortalecimento da inclusão. Além da família, a integração interpessoal abrange toda a equipe escolar, incluindo profissionais de apoio, cozinha, limpeza e inspetores. A diretora enfatizou que o trabalho inclusivo só é possível quando todos compartilham um mesmo olhar de respeito e acolhimento às crianças:

Tem que olhar para o meu aluno com olhar de carinho, tem que tratar bem minha criança... tem que dar comida para eles comerem, porque não quero que eles passem fome, porque eles já têm muitos problemas na casa deles. Tem que ter um olhar igual quando você olha para seus filhos.

Essa postura é reforçada por uma lógica de colaboração cotidiana: *“Hoje você precisa, amanhã a escola precisa, ... esse ambiente tem que ser bom.”*

Nessa mesma perspectiva de integração, o professor de Educação Física ressaltou a abertura e receptividade da gestão, afirmando que sempre encontra espaço para sugerir e discutir novas atividades: *“Sou sempre bem aceito, principalmente com relação às atividades, novas atividades, ou necessidade delas.”* Essa relação de confiança reforça o caráter colaborativo da equipe escolar e contribui para consolidar práticas inclusivas e interdisciplinares em um ambiente de diálogo e parceria.

Outro ponto central é o papel da orientação pedagógica e educacional no acompanhamento dos estudantes, especialmente no enfrentamento da evasão e das dificuldades de aprendizagem. A diretora menciona: *“A Daniela, a orientadora educacional, ela... na reunião de professor, os professores sinalizam quando um aluno*

está faltando muito ou apresentando algum problema, e a gente logo entra em contato com a família.” Esse elo constante com as famílias reforça a permanência escolar e amplia a rede de suporte.

No que se refere aos canais de comunicação com as famílias, a diretora relatou que grupos de WhatsApp e o conselho escolar favorecem a participação ativa dos pais e responsáveis, ampliando a rede de apoio: *“A gente tem grupo no ZAP, a gente conversa, a gente troca sugestões... Este ano, eu estou com um grupo de conselho escolar maravilhoso, os pais do conselho estão muito presentes.”*

No que se refere ao uso de recursos, a diretora destacou que a escola segue a agenda pedagógica do município, articulando-se às orientações da secretaria de educação, mas sempre adaptando às necessidades locais:

A gente segue a agenda pedagógica que eles mandam para as escolas... eu levo o que a nossa comunidade precisa para a secretaria de educação. E eles falam daquilo que a gente precisa trabalhar. Então, a gente está junto trabalhando. A escola e a secretaria de educação estão juntos na prática do dia a dia da escola.

A diretora ampliou o foco ao salientar a importância do acompanhamento familiar e das políticas públicas para a permanência escolar: *“A gente entra logo em contato com a família... vai falando com a família o tempo todo”*, e complementou, ao mencionar o Programa Bolsa Família: *“Sou super a favor do Programa Bolsa Família.”* Esse contato com as famílias reforça a importância e conscientização da frequência escolar para o desenvolvimento dos estudantes e para com os programas de políticas públicas.

Essas ações demonstram o compromisso da gestão em reforçar a importância da frequência e do engajamento escolar, articulando a dimensão pedagógica às políticas públicas de assistência. Além disso, a diretora destacou o desafio de equilibrar o

atendimento aos estudantes com maiores dificuldades sem deixar de garantir o avanço da turma: *“A gente olha aquele que tem muitas dificuldades, mas a gente não atrasa o conteúdo da turma porque tem aqueles que estão caminhando bem. Então, a gente está buscando esse equilíbrio, que é o nosso desafio.”*

Dessa forma, a inclusão é compreendida como um processo comunitário que envolve desde a gestão até os funcionários de apoio, articulando escola, famílias e secretaria de educação. Essa perspectiva amplia a noção de integração, evidenciando que a construção de um ambiente escolar inclusivo exige tanto a colaboração interpessoal quanto o comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar. Os dados indicam que esse movimento se constrói de maneira dialógica, envolvendo iniciativas que partem tanto da equipe gestora quanto dos professores, em um processo marcado por trocas, debates e reflexões no cotidiano escolar.

No entanto, também se evidenciam possíveis limites dessa integração, considerando que sua efetivação depende da participação ativa dos diferentes sujeitos e das condições institucionais que favoreçam o diálogo e o trabalho coletivo, como tempo, organização e espaços de escuta. Assim, a consolidação de uma cultura colaborativa demanda não apenas o engajamento dos profissionais, mas também estruturas que sustentem e garantam a continuidade dessas práticas no contexto escolar.

Nesse contexto, observa-se que, embora a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar se mostre presente no cotidiano, sua efetivação ocorre de maneira situada, articulada às dinâmicas e necessidades específicas da escola, o que indica a importância de sua continuidade e fortalecimento ao longo do tempo.

4.8- A Experiência pessoal como elemento constitutivo da liderança inclusiva

A trajetória pessoal da diretora, marcada pela experiência familiar com o autismo, aparece como um elemento que atravessa sua atuação profissional,

contribuindo para a construção de uma liderança sensível às questões da inclusão. Ao relatar: *“Meu filho nasceu e meu filho é autista. E aí eu vi, na prática, o que é ser uma mãe atípica. Trabalhando e tendo a maternidade também. Não é uma tarefa muito fácil.”* Evidencia-se uma vivência que amplia sua compreensão sobre as demandas da educação inclusiva no contexto escolar. No entanto, mais do que um aspecto individual, essa experiência pode ser compreendida no âmbito de uma liderança inclusiva, na medida em que se traduz em ações e posicionamentos voltados ao acolhimento da diversidade e à garantia de direitos no espaço escolar.

Além disso, a diretora explicitou como sua experiência influencia sua atuação no cargo de gestora, reforçando uma postura comprometida com a implementação das políticas educacionais:

É uma pergunta que me sustenta e me alimenta todos os dias, o porquê eu quero ser diretora? Eu quero ser gestora não pelo status de ser diretora, mas porque enquanto gestora a gente tem mais voz. Então eu sou a diretora, e se a lei diz isso, você não tem que querer cumprir. Você tem que cumprir. [...] Ser diretora pra mim hoje me proporciona isso. Porque eu acredito que eu consigo pôr em prática. Não é um mar de rosas, mas eu consigo pôr em prática.

Esse posicionamento pode ser compreendido à luz da ética do cuidado, ao evidenciar uma atuação que articula responsabilidade, sensibilidade e compromisso com o outro, sem se restringir a uma dimensão afetiva individual. Ao mesmo tempo, revela uma liderança que se ancora na dimensão normativa das políticas públicas, buscando garantir sua efetivação no cotidiano escolar. Dessa forma, a experiência pessoal não é tomada como elemento explicativo isolado, mas como parte de um conjunto de fatores que constituem uma prática de gestão orientada pela inclusão, pelo cuidado e pela garantia de direitos.

4.9- Síntese dos Resultados

A análise das entrevistas permite compreender que a inclusão escolar, no contexto investigado, não se configura como uma ação isolada ou linear, mas como um processo dinâmico, construído na articulação entre diferentes dimensões pedagógicas, relacionais e estruturais. Os dados indicam que o diálogo interdisciplinar, embora ainda não formalizado nos documentos institucionais, já se materializa nas práticas cotidianas, especialmente por meio das interações entre professores e do compartilhamento de estratégias no acompanhamento dos estudantes.

Nesse cenário, a Educação Física se destaca como um espaço privilegiado de mediação pedagógica, no qual as práticas corporais, associadas à ludicidade e à expressividade, ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem. Esses elementos não apenas favorecem o engajamento dos estudantes, mas também tensionam modelos tradicionais de ensino, ao valorizar diferentes formas de expressão e interação no ambiente escolar.

A análise integrada dos eixos evidencia que a efetivação da inclusão está diretamente relacionada à construção de uma cultura escolar colaborativa, sustentada pelo diálogo entre professores, equipe gestora e comunidade. Esse movimento se caracteriza por processos contínuos de negociação, debates e ajustes, revelando que o trabalho coletivo não se dá de forma homogênea, mas é permeado por diferentes perspectivas e desafios no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, os dados apontam que esse processo se apoia, em grande medida, no engajamento dos sujeitos e na construção de relações interpessoais sólidas, o que evidencia tanto sua potência quanto seus limites. A ausência de sistematização em documentos oficiais, as dificuldades de organização do tempo e as condições estruturais da escola indicam que a consolidação de práticas inclusivas ainda enfrenta entraves que

extrapolam o âmbito pedagógico, envolvendo dimensões institucionais e políticas mais amplas.

No que se refere à formação docente, observa-se que tanto as experiências profissionais quanto as iniciativas de formação continuada contribuem significativamente para a construção de práticas inclusivas. No entanto, tais processos ainda se mostram, em parte, dependentes de iniciativas locais e do envolvimento dos profissionais, o que reforça a necessidade de políticas públicas mais estruturadas que garantam condições permanentes de formação e trabalho.

Além disso, a atuação da gestão e da orientação pedagógica evidencia a presença de uma liderança comprometida com a inclusão, que articula dimensões pedagógicas, éticas e relacionais. Nesse contexto, a experiência pessoal da diretora não é compreendida como fator isolado, mas como um elemento que se insere em uma prática de gestão orientada pela escuta, pelo cuidado e pela garantia de direitos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais sensível à diversidade.

Dessa forma, os resultados permitem propor que a inclusão escolar, no contexto investigado, se estrutura a partir da interdependência entre três dimensões centrais: (I) as práticas pedagógicas, com destaque para o papel das práticas corporais; (II) as relações interpessoais e o trabalho colaborativo; e (III) as condições estruturais e institucionais que sustentam ou limitam essas ações. A articulação entre essas dimensões evidencia que a inclusão não se efetiva apenas pela intencionalidade dos sujeitos, mas depende de condições concretas que garantam sua continuidade e ampliação no cotidiano escolar.

Assim, a inclusão se configura como um processo em construção, marcado por avanços significativos no plano das práticas e das relações, mas que ainda demanda

maior institucionalização e suporte estrutural para se consolidar de forma mais ampla e sustentável.

5. DISCUSSÃO

Os resultados apresentados evidenciam que a inclusão escolar é um processo complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, sociais, estruturais e humanas. A análise dos dados mostra que a integração entre Educação Física e Pedagogia, aliada ao engajamento da gestão e da comunidade, constitui um caminho potente para a construção de práticas inclusivas. Ao mesmo tempo, persistem desafios relacionados à valorização docente e às condições materiais da escola. Esses dados dialogam com a literatura especializada, permitindo refletir sobre as convergências e tensões entre a realidade empírica e as proposições teóricas discutidas no referencial.

5.1- O diálogo interdisciplinar como eixo da inclusão escolar

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora a interdisciplinaridade ainda não esteja formalizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), ela se materializa nas práticas cotidianas, especialmente por meio das reuniões pedagógicas e dos projetos integrados. Essa constatação dialoga com Fazenda (2012), ao afirmar que a interdisciplinaridade não se restringe a uma metodologia, mas configura-se como uma atitude pedagógica sustentada pelo diálogo e pela parceria entre docentes.

A abertura da diretora para incorporar a interdisciplinaridade no PPP reforça a compreensão de que a institucionalização dessa prática depende da articulação entre gestão democrática e compromisso coletivo. Nesse sentido, a atuação da liderança escolar, pautada pela escuta e pelo acolhimento, mostra-se decisiva para consolidar uma cultura de colaboração e assegurar que o trabalho pedagógico seja efetivamente voltado à inclusão e à valorização das diferenças.

A orientadora pedagógica reforça essa perspectiva ao destacar que o trabalho coletivo entre Pedagogia e Educação Física contribui para a inclusão social e o desenvolvimento integral dos educandos, ao articular dimensões cognitivas, físicas,

sociais e emocionais no processo educativo, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade de habilidades, interesses e necessidades dos estudantes. Para ela, essa articulação efetiva-se por meio de planejamentos conjuntos, trocas regulares entre docentes e propostas que integrem saberes em atividades contextualizadas, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem. Essa posição aproxima-se de Ferreira (2006) ao destacar que a integração entre áreas amplia a compreensão sobre o educando e torna as intervenções mais contextualizadas, dialoga com Libâneo (2012) ao revelar o caráter formativo do planejamento coletivo como espaço de reflexão e partilha de responsabilidades.

Projetos interdisciplinares, como a Copa do Mundo e as gincanas escolares, exemplificam o potencial da Educação Física em mobilizar saberes diversos e engajar os estudantes em aprendizagens significativas. Essa perspectiva encontra respaldo em Barbosa e Oliveira (2024), que destacam o caráter integrador das práticas corporais, por estarem intrinsecamente relacionadas a aspectos culturais, sociais e biológicos. Assim, a interdisciplinaridade rompe a fragmentação disciplinar e promove aprendizagens contextualizadas, conforme defendem Oliveira *et al.* (2023).

A ênfase da diretora no benefício coletivo do trabalho conjunto reflete o que Libâneo (2012) descreve como função do planejamento escolar: um espaço de reflexão e pesquisa que deve articular bases teórico-metodológicas às demandas da comunidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, mais do que um ideal pedagógico, traduz-se em práticas concretas que fortalecem tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto a atuação colaborativa entre profissionais da escola.

Os dados convergem com Paviani (2008) e Thiesen (2008), que defendem a interdisciplinaridade como resposta à fragmentação do ensino e como estratégia capaz de religar saberes, construindo aprendizagens críticas e significativas. No caso

investigado, ainda que em processo de consolidação, a atitude interdisciplinar já se apresenta como um eixo estruturante da cultura escolar, favorecendo práticas inclusivas e integradas.

Esse movimento abre caminho para compreender, de forma mais específica, como a articulação entre áreas distintas pode potencializar a inclusão escolar. Nesse sentido, a relação entre Educação Física e Pedagogia emerge como um eixo privilegiado, pois conjuga a regência pedagógica que orienta intencionalmente a prática docente com as práticas corporais, capazes de mobilizar aprendizagens significativas e ampliar as formas de participação dos estudantes.

Embora os dados evidenciem avanços na construção de práticas interdisciplinares, também suscitam reflexões sobre os limites dessa dinâmica. O fato de a interdisciplinaridade ainda não estar formalizada no PPP pode indicar que sua continuidade depende, em certa medida, das iniciativas dos profissionais e das condições do cotidiano escolar, o que pode torná-la mais pontual do que estruturante. Nesse sentido, coloca-se a questão sobre em que medida essas práticas conseguem se sustentar ao longo do tempo sem uma institucionalização mais consolidada.

5.2- Reflexões sobre o trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia

Durante a análise, foi possível identificar que a integração entre Educação Física e Pedagogia é percebida na escola investigada como um ganho coletivo, que beneficia tanto os educandos quanto os educadores. A diretora destacou que *“o benefício é muito bom para uma escola quando todo mundo caminha com o mesmo objetivo... É um benefício para o aluno e para o professor também, porque ele não trabalha sozinho, está todo mundo junto.”* Essa visão reforça o que Libâneo (2010) denomina regência pedagógica: a pedagogia como campo orientador da ação docente, que articula práticas

intencionais e fundamentadas para promover a equidade no processo educativo. Nesse sentido, o trabalho integrado entre diferentes áreas rompe com modelos pedagógicos homogêneos e amplia as possibilidades de aprendizagem inclusiva.

O professor de Educação Física relatou experiências interdisciplinares concretas, como o projeto da Copa do Mundo, em que conteúdos de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes foram integrados às práticas corporais, e as gincanas escolares, que mobilizaram toda a comunidade em atividades físicas, sociais e ambientais. Tais práticas evidenciam a potência da Educação Física como mediadora entre diferentes saberes, conforme defendem Rios e Moreira (2015), ao destacarem que a cognição emerge da corporeidade e das interações sociais estabelecidas por meio do movimento.

Essa perspectiva é reforçada por Vygotsky (1984), ao compreender que a aprendizagem se realiza na interação social, mediada culturalmente. Nas atividades relatadas pelo professor, os estudantes experimentaram situações de cooperação, pertencimento e construção coletiva do conhecimento, revelando o papel das práticas corporais como catalisadoras de aprendizagens significativas. De modo semelhante, Wallon (1986) enfatiza que o movimento e a expressividade emocional constituem elementos centrais do desenvolvimento infantil, o que explica a relevância da Educação Física para a socialização e o engajamento dos estudantes.

Assim, observa-se que a parceria entre Pedagogia e Educação Física fortalece a construção de um ambiente escolar inclusivo, em que o corpo e o movimento deixam de ser considerados dimensões secundárias e passam a ocupar lugar central na mediação pedagógica. Como destacam Rios e Moreira (2015), superar a fragmentação entre corpo e mente é condição necessária para uma educação integral. Nesse sentido, o trabalho conjunto amplia o repertório metodológico dos docentes, favorece a criação de

experiências significativas e contribui para o fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos entre os estudantes.

Apesar das potencialidades evidenciadas, é importante considerar que tais experiências se desenvolvem em contextos específicos e podem enfrentar desafios relacionados à organização do tempo, à articulação entre os docentes e às demandas do cotidiano escolar. Nesse sentido, a efetivação do trabalho interdisciplinar nem sempre ocorre de forma contínua, sendo atravessada por condições concretas que podem limitar sua ampliação no dia a dia da escola.

Em síntese, os dados revelam que as potencialidades do trabalho conjunto entre Educação Física e Pedagogia não se restringem a iniciativas pontuais, mas se articulam a um movimento pedagógico mais amplo, orientado pela intencionalidade da regência pedagógica (Libâneo, 2010) e pela compreensão da corporeidade como mediadora da aprendizagem (Rios; Moreira, 2015). Tais experiências, ainda em processo de consolidação, indicam que o trabalho conjunto pode se constituir como uma estratégia relevante para o fortalecimento da inclusão escolar, especialmente quando sustentado por práticas colaborativas e intencionalidade pedagógica.

5.3- O Corpo em movimento como potencializador da Inclusão e do pertencimento no cotidiano escolar

Os resultados deste estudo demonstram que as práticas corporais pedagógicas se constituem em espaços privilegiados para a promoção da inclusão, uma vez que acolhem não apenas estudantes com deficiência, mas também aqueles em vulnerabilidade social, com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. A ênfase do professor em dedicar o início do ano letivo às observações diagnósticas, acompanhando não só o rendimento motor, mas também aspectos de socialização e comportamento, reforça a importância de um olhar ampliado sobre os educandos, capaz

de subsidiar adaptações e estratégias diferenciadas que favoreçam a participação de todos.

Essa perspectiva está em consonância com Rodrigues (2014), ao destacar que a qualidade da Educação exige enfrentar a inevitável heterogeneidade presente nas salas de aulas, ajustando-se continuamente às demandas de inclusão e equidade. Do mesmo modo, Alves (2005) aponta que incluir significa desenvolver os educandos em sua integralidade, respeitando suas particularidades e potencialidades. Nesse sentido, a observação diagnóstica relatada pelo docente evidencia a intencionalidade pedagógica necessária para transformar a diversidade em possibilidade de aprendizagem, aproximando-se da concepção de regência pedagógica como prática consciente e planejada (Libâneo, 2010).

Ainda que o professor reconheça os limites da participação em alguns casos, quando mesmo com mediação o estudante apresenta dificuldades de participação, suas falas revelam o esforço por ampliar as formas de inclusão, explorando a ludicidade, o jogo coletivo e a adaptação de atividades. Essa postura dialoga com a concepção de corporeidade defendida por Rios e Moreira (2015), ao enfatizar que o corpo não é apenas instrumento de execução, mas elemento fundamental na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o movimento assume papel central na criação de vínculos, no desenvolvimento da autonomia e na valorização das diferentes formas de expressão.

A diretora, por sua vez, complementa essa visão ao destacar a relevância do acompanhamento familiar e das políticas públicas para a permanência escolar, como o Programa Bolsa Família. Esse posicionamento evidencia que a inclusão não se restringe à dimensão pedagógica, mas exige articulação com a gestão escolar e com políticas sociais mais amplas, corroborando Gadotti (2013), ao afirmar que a qualidade da

educação está diretamente relacionada às condições estruturais, sociais e comunitárias que a sustentam. O equilíbrio entre o atendimento às dificuldades individuais e o avanço coletivo da turma, apontado pela gestora, revela um dos maiores desafios da prática inclusiva, de modo a conjugar equidade e qualidade sem comprometer o desenvolvimento de nenhum estudante.

Assim, as práticas corporais no contexto investigado revelam-se como um aliado fundamental nos processos inclusivos, por possibilitarem socialização, expressão e pertencimento, especialmente para os alunos historicamente mais vulnerabilizados. Em sintonia com Saneto e Copolillo (2020), compreende-se que o movimento não se restringe ao gesto físico, mas constitui linguagem e construção de significados sociais e culturais. Ao serem ressignificadas pedagogicamente, as práticas corporais tornam-se meios de fortalecimento dos vínculos escolares e de enfrentamento das desigualdades, promovendo aprendizagens integradas, contextualizadas e significativas.

5.4- Desafios e possibilidades de fortalecer o trabalho coletivo e interdisciplinar entre Pedagogia e Educação Física

Os resultados da pesquisa evidenciam que o trabalho coletivo entre a Pedagogia e a Educação Física apresenta tanto desafios estruturais e pedagógicos quanto possibilidades concretas de fortalecimento da inclusão. Embora a interdisciplinaridade ainda não esteja sistematizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), ela já se manifesta no cotidiano escolar, especialmente nas reuniões pedagógicas e em projetos coletivos. A ausência dessa formalização não inviabiliza o movimento interdisciplinar, mas indica a necessidade de incorporá-lo ao planejamento institucional, a fim de garantir continuidade e identidade às práticas. Essa constatação dialoga com Libâneo (2012), para quem o planejamento deve articular bases teórico-metodológicas às demandas da comunidade escolar, funcionando como espaço de reflexão e pesquisa. Nesse sentido, a

não institucionalização pode limitar o alcance de ações que, quando registradas e fortalecidas, tendem a ganhar maior consistência.

Outro aspecto recorrente refere-se à infraestrutura escolar. A diretora e o professor de Educação Física mencionaram o desejo de um prédio novo, mais adequado às necessidades dos estudantes, ressaltando que as condições físicas impactam diretamente a efetividade pedagógica. Esse achado converge com Rosário et al. (2024), que identificam as barreiras físicas como um dos principais entraves à inclusão, e com Sasaki (2009), ao compreender a acessibilidade em suas múltiplas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal. Melhorias estruturais, portanto, não apenas qualificam o espaço escolar, mas potencializam as condições para o trabalho coletivo e inclusivo.

A formação docente também se destacou como eixo central. Enquanto a diretora enfatizou a busca constante por atualização e novos conhecimentos, o professor valorizou sua trajetória em projetos sociais como diferencial para a prática inclusiva. Essa complementaridade evidencia que tanto a formação inicial quanto a continuada são determinantes para a efetivação do trabalho interdisciplinar, como destacam Gadotti (2013) e Lima e Moreira (2013), ao relacionarem a qualidade da educação ao bem-estar e à valorização dos educadores.

Apesar dos desafios, foram identificadas possibilidades significativas. A colaboração entre áreas já se concretiza em projetos interdisciplinares, reuniões pedagógicas e trocas de percepções sobre os estudantes. Essa prática aproxima-se da concepção de Fazenda (2012) e Thiesen (2008), que definem a interdisciplinaridade como uma atitude pedagógica pautada na cooperação e no diálogo entre diferentes campos do saber. Nesse processo, o professor de Educação Física contribui com observações relacionadas ao comportamento e à socialização em contextos distintos da

sala de aula, complementando o olhar pedagógico e enriquecendo a tomada de decisão coletiva.

Nesse cenário, compreende-se que os desafios estruturais e formativos não anulam as práticas já existentes, mas tensionam sua continuidade, exigindo investimentos em infraestrutura, valorização docente e institucionalização do trabalho interdisciplinar no PPP. Ao mesmo tempo, as possibilidades emergem da própria cultura escolar investigada, marcada pela abertura ao diálogo, pela disposição para o aprendizado coletivo e pelo reconhecimento das práticas corporais como mediadoras da inclusão.

Nesse contexto, embora a abertura ao diálogo e à colaboração seja um aspecto marcante da cultura escolar investigada, cabe problematizar em que medida essa dinâmica se sustenta diante de mudanças institucionais ou da ausência de políticas públicas mais estruturadas. Isso evidencia que o fortalecimento do trabalho coletivo não depende apenas da disposição dos sujeitos, mas de condições mais amplas que garantam sua continuidade.

5.5 – A Ludicidade e o Movimento na construção de experiências Inclusivas

Ao mesmo tempo em que os dados evidenciam avanços significativos, também suscitam problematizações importantes acerca dos limites dessas práticas, especialmente no que se refere à sua continuidade, institucionalização e dependência das condições concretas de trabalho no contexto escolar.

O professor de Educação Física destacou que atividades coletivas e jogos despertam maior motivação nos estudantes, permitindo que estudantes com diferentes perfis participem de forma mais ativa. Essa dimensão lúdica das práticas corporais contribui para romper barreiras comportamentais e favorecer a socialização, confirmando o potencial do brincar como mediador de aprendizagens significativas.

Essa constatação encontra respaldo na teoria psicogenética de Wallon (1986), ao afirmar que o movimento e a emoção se entrelaçam desde os primeiros anos de vida, constituindo-se como elementos essenciais para a formação do “eu” e para a sociabilidade. Do mesmo modo, Vygotsky (1984) destaca o papel do brincar e da ação imaginária na criação de zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando que a criança realize tarefas além de suas capacidades imediatas por meio da cooperação e da mediação social.

No contexto investigado, o movimento mostrou-se não apenas uma atividade física, mas também um canal expressivo e simbólico, capaz de favorecer a participação de estudantes com deficiência, em vulnerabilidade social ou com dificuldades de comportamento e/ou desafios nos processos de construção de conhecimentos na escola. Essa perspectiva dialoga com Rios e Moreira (2015), que defendem a corporeidade como experiência vivida, integrando cognição, emoção e ação em um processo de aprendizagem integral. Copolillo (2020) também reforça essa compreensão ao afirmar que o corpo se reinventa nas interações cotidianas, constituindo-se como lugar de produção de significados e de transformação social.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece as práticas corporais como fenômenos culturais e pluridimensionais, destacando a ludicidade como componente pedagógico que amplia a consciência dos estudantes sobre seus movimentos e fortalece sua autonomia. No caso estudado, a experiência lúdica potencializou vínculos, favoreceu a participação de alunos historicamente marginalizados e promoveu o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Assim, a ludicidade, a expressividade e o movimento emergem como agentes inclusivos que, ao mesmo tempo em que promovem prazer e comprometimento,

também possibilitam aprendizagens contextualizadas, fortalecendo os laços sociais e a valorização da diversidade.

Embora a ludicidade e o movimento se apresentem como recursos potentes para a inclusão, é importante considerar que sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica e das condições em que são desenvolvidos. Sem planejamento e mediação adequados, tais práticas podem não alcançar plenamente seus objetivos inclusivos, o que reforça a necessidade de articulação com o trabalho coletivo e com a formação docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que o diálogo entre a Pedagogia e a Educação Física constitui um eixo potente para a promoção da inclusão social no contexto escolar, ao reconhecer as práticas corporais como mediadoras dos processos de ensino, aprendizagem e participação dos educandos. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa a compreensão restrita à integração de estudantes com deficiência, abrangendo também aqueles em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades nos processos educacionais e questões comportamentais, o que demanda uma atuação intencional, coletiva e interdisciplinar da escola.

Os resultados permitem afirmar que a interdisciplinaridade, embora ainda não formalizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), já se manifesta como prática viva no cotidiano escolar, evidenciando que sua constituição antecede, muitas vezes, sua institucionalização documental. Essa constatação dialoga com a perspectiva de Fazenda (2012), ao compreender a interdisciplinaridade como atitude pedagógica, e com Libâneo (2010), ao destacar o papel da regência pedagógica na articulação intencional das práticas educativas.

Nesse contexto, a Educação Física emerge não como área complementar, mas como eixo articulador de experiências que integram dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e inclusão. Nesse movimento, a Pedagogia se afirma como campo estruturante, responsável por orientar intencionalmente as práticas educativas, organizar o trabalho pedagógico e promover a articulação entre os diferentes saberes. Assim, o diálogo entre Pedagogia e Educação Física não se configura como uma sobreposição de funções, mas como uma relação complementar, na qual a regência pedagógica dá direção ao processo educativo, enquanto as práticas corporais ampliam suas possibilidades de concretização no

cotidiano escolar.

Assim, as práticas corporais pedagógicas revelaram-se especialmente significativas em contextos marcados por vulnerabilidade social, ao favorecerem vínculos, pertencimento e formas diversificadas de participação. Em diálogo com Rios e Moreira (2015), compreende-se que a corporeidade constitui elemento central na mediação da aprendizagem, enquanto autores como Vygotsky (1984) e Wallon (1986) reforçam o papel do movimento, da interação e da expressividade na constituição do sujeito. Assim, a presente pesquisa contribui para o debate contemporâneo ao reafirmar a centralidade do corpo e do movimento na construção de práticas inclusivas e ao tensionar modelos pedagógicos ainda marcados pela fragmentação entre corpo e mente.

No que se refere à organização institucional, destaca-se que a construção de práticas inclusivas não depende exclusivamente de normativas formais, mas se sustenta, sobretudo, nas relações estabelecidas entre os sujeitos. A atuação da gestão e da orientação pedagógica evidenciou uma liderança de caráter inclusivo, marcada pela escuta, pelo acolhimento e pela abertura ao diálogo. Nesse aspecto, observa-se que a experiência pessoal da gestora atravessa sua prática profissional, contribuindo para a construção de um olhar mais sensível às demandas da inclusão.

Contudo, os dados também indicam que tais avanços se desenvolvem em meio a desafios estruturais e organizacionais, evidenciando que a consolidação de práticas inclusivas requer não apenas o engajamento dos sujeitos, mas também condições institucionais e políticas públicas que garantam sua continuidade.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa se desenvolveu em uma única instituição, o que não permite generalizações, mas possibilita uma compreensão aprofundada do fenômeno em seu contexto. Além disso, reconhece-se que a posição da pesquisadora, enquanto profissional que atuou no campo investigado, resultou em um

olhar mais próximo e contextualizado da realidade estudada, ao mesmo tempo em que exigiu atenção constante para manter o rigor na análise dos dados.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui ao evidenciar que a inclusão escolar se constrói na articulação entre práticas, sujeitos e contextos, sendo a interdisciplinaridade e as práticas corporais elementos centrais nesse processo. Propõe-se, a partir dos achados, compreender a Educação Física como um espaço privilegiado de mediação inclusiva, capaz de tensionar a lógica tradicional do ensino e de ampliar as formas de participação no ambiente escolar.

Conclui-se que, no contexto investigado, a inclusão configura-se como um processo em constante construção, marcado por desafios estruturais e pedagógicos, mas também por possibilidades concretas de transformação. Ao reconhecer o papel das práticas corporais, do diálogo interdisciplinar e da gestão democrática, evidencia-se, de forma articulada, a centralidade da Pedagogia como campo responsável pela organização e intencionalidade do trabalho educativo, ao mesmo tempo em que a Educação Física se afirma como espaço privilegiado de mediação das experiências de aprendizagem, ampliando as formas de participação e expressão dos estudantes. Nesse movimento, a escola se constitui como um espaço de justiça, acessibilidade e valorização da diversidade, no qual a inclusão não se apresenta como ponto de chegada, mas como um caminho coletivo, construído cotidianamente por meio do diálogo, da cooperação e do compromisso com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. A psicomotricidade e a motivação do aluno através do corpo em ação buscando a emoção. *Revista Appai Educar*, Rio de Janeiro, 14 jun. 2024. Disponível em: <https://www.appai.org.br/a-psicomotricidade-e-a-motivacao-do-aluno-atraves-do-corpo-em-acao-buscando-a-emocao/>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- ALVES, Fátima. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2005. 128 p.
- ANDRÉ, Marli. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 11. ed. Campinas. S.P.: Papirus, 2011.
- BARBOSA, Mauricio Cordeiro; OLIVEIRA, Victor José Machado de. Caminhos para a interdisciplinaridade na Educação Física. Cuiabá - Mt, p. 1-22, e17985.1 out. 2024. *Revista Corpoconsciência*. <http://dx.doi.org/10.51283/rc.28.e17985>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/17985> Acesso em: 15 nov. 2024.
- BELLO, Luiz. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Editoria: *Estatísticas Sociais*. IBGE, [S. l.], 13 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta#:~:text=Indicadores%20educacionais%20avan%C3%A7am%20em%202024,escolar%20aumenta%20%7C%20Ag%C3%Aancia%20de%20Not%C3%ADcias> Acesso em: 22 out. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 03 maio 2025
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: *Senado Federal*, 05 de out. de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 03 maio 2025
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 03 maio. 2025
- BRASIL. Lei federal nº 8069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: *Imprensa Oficial*, 2002. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 23 nov. 2024

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 27 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf . Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC/SEB, 1996 .Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrangente,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 23 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 03 maio 2025

BRITO, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. *Agencia IBGE Notícias*. [S. l.]: Estatísticas Sociais, 6 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=Nesse%20sentido%20houve%20aumento%20na,pa%C3%ADs%20de%202019%20para%202022>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CARRIJO, A. ([s.d.]). PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caixas do Sul: *Educs*, 2008. *Ufg.br*. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/download/5906/4609/22239> Acesso em: 14 nov. 2024

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *INTERDISCIPLINARIDADE: História, Teoria e Pesquisa*. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 143 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Interdisciplinaridade*. São Paulo: R. Interd., v. 1, n. 0, p. 1-83, out. 2010. *Publicação oficial do GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade – Educação/Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade*: PUC/SP. ISSN 2179-0094.

FERREIRA, Vanja. *Educação Física: Interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*.

[S. l.]: Sprint LTDA, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. [S. l.]: 11° ed. Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491397.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*, Florianópolis, 2013. *COEB*, p. 1-18.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1350>. Acesso em: 9 mar. 2025.

GHIRALDELLI, Paulo. O Que é Pedagogia. São Paulo, 2006. *Brasiliense*, 3° ed. p,1-46. Disponível em: http://www.isepe.edu.br/images/biblioteca-online/pdf/educacao/GHIRALDELLI_JNIO_R_Paulo_O_que_Pedagogia.pdf Acesso em: 08 maio 2025

GOULART, Maria Eduarda. Educação em São Gonçalo não avança: em penúltimo lugar no Estado na classificação do Ideb, município fluminense enfrenta desafios para crescer no ranking, como falta de professores e baixos salários. *Jornal O Casarão*, Niterói, 29 jan. 2025. Disponível em: <https://jornalcasarao.uff.br/2025/01/29/educacao-em-sao-goncalo-nao-avanca-em-penultimo-lugar-no-estado-na-classificacao-do-ideb-municipio-fluminense-enfrenta-desafios-para-crescer-no-ranking-como-falta-de-professores-e-baixos-salarios/>. Acesso em: 5 maio 2025.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedex*, [S.L.], v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621997000200002>. Acesso em: 7 maio 2025.

GUIMARÃES, Christiane Diniz; COSTA, Edivan Jorge; BRAZ SOBRINHO, Benedito; CASTILHO, Luciane Pereira de; MEROTO, Monique Bolonha das Neves. A importância da gestão da qualidade nas instituições educacionais. *Revista Amor Mundi*, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 199-208, 7 fev. 2024. Editora Ilustração. <http://dx.doi.org/10.46550/amormundi.v5i2.415>. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/415>. Acesso em: 6 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. São Gonçalo – Panorama. Rio de Janeiro. *IBGE*, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 5 maio 2025.

ILHA, Franciele, and Hugo Krug. O Professor de Educação Física Escolar e sua atuação como Gestor. *Efdeportes.com*, outubro. 2008, Disponível em:

www.efdeportes.com/efd125/o-professor-de-educacao-fisica-escolar-como-gestor.htm. Acesso em: 9 mar. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Brasília. INEP, 2023. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/2023.pdf Acesso em: 25 fev. 2025.

KISTT, Thiely; GONÇALVES, Patrick da Silveira. Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). *Diálogo*, [S.L.], n. 46, p. 01, 29 abr. 2021. Centro Universitario La Salle - UNILASALLE. <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i46.7785>. Acesso em: 7 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 12º ed. São Paulo. Cortez. março 2012. 263 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, [S.L.], n. 17, p. 153-176, jun. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Acesso em: 08 mar. 2025

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. 12º d. São Paulo. Cortez, 2010. 208 p.

LIMA, Bárbara Souza; MOREIRA, Michelle do Socorro Cordeiro. O professor de educação física em uma prática reflexiva: um novo olhar pedagógico. *Fiep Bulletin: Special Edition -ARTICLE I*, São Luís –Ma, v. 89, p. 1-6, 2013. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/2954>. Acesso em: 9 mar. 2025

MACHADO, Joaquim. Da igualdade à equidade: tensões e desafios de um processo de mudança. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, [S. l.], n. 24, p. 1–35, 2023. DOI: 10.34632/investigacaoeducacional.2022.11762.. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/11762> Acessado em: 24 set. 2024

ARAÚJO, Joaquim; ALVES, José. Equidade e justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos. [S.L.], p. 4-123, dez. 2017. *Universidade Católica Editora - Porto*. <http://dx.doi.org/10.34632/9789898835376>. Disponível: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25569/1/9789898835376.pdf> Acesso em: 22 nov. 2024.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste; MATOS JUNIOR, Moacir Ávila de; SALLES FILHO, Nei Alberto; FINCK, Silvia Christina Madrid. *Pedagogia do Movimento: Universo Lúdico e Psicomotricidade*. 2. ed. Curitiba , PR: IBPEX, 2007. 123 p.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; MORAIS, Rogério de. Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação. *Ensaio Pedagógico*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 27-33, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/59/85> Acesso

em: 01 mar. 2025

OLIVEIRA, Bianca Érica et al. A interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental: Discussões sobre desafios e possibilidades. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.; OLIVEIRA, H. M.(Orgs.). *Ensino e Educação: Práticas, desafios e tendências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 140-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.58203/licuri.83473>. Disponível em: <http://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/90/52> Acesso em: 01 mar. 2025

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2025. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNIC_Rio_20250310.pdf. Acesso em: 03 maio. 2025

PAPPÁMIKAIL, Lia; BEIRANTE, David Paz; CARDOSO, Inês. Conjunto de materiais: educação inclusiva – módulo 2: diversidade, equidade e inclusão. Rio de Janeiro: *Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação*, 2022. DOI: 978-972-742-521-1 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/4660>. Acesso em: 24 set. 2024.

PONTIN, Vivian. Corpos, culturas e emergências atuais. In: Ciências do esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. v. 7. Natal: *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2020. p. 143-155. Disponível em: [https://public.cbce.org.br/arquivos/repositorio/Corpo%20e%20cultura%20\(Ci%C3%AAncias%20do%20esporte,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20em%2040%20anos%20de%20CBCE%20-%20v.%207\).pdf](https://public.cbce.org.br/arquivos/repositorio/Corpo%20e%20cultura%20(Ci%C3%AAncias%20do%20esporte,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20em%2040%20anos%20de%20CBCE%20-%20v.%207).pdf) Acesso em: 08 abr. 2025

QEDU. IDEB dos municípios do Estado do Rio de Janeiro. [S.l.]: *QEDU*, [s.d.]. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/ideb/municipios>. Acesso em: 5 maio 2025.

RIOS, Fabíola; MOREIRA, Wagner. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Evidência*, v. 11, 2015. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/468/447> Acesso em: 13 nov. 2024

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. The challenges of equity and inclusion in teacher training, Lisboa, Portugal, v. 7, 1 maio 2014. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, p. 5-21.

ROSÁRIO, Daniely do; PAULA, Arlindo Gomes de; MOREIRA, Cristiane da Silva; RODOLFO, Késia Nascimento da Cruz; MOREIRA, Leidiane da Silva; AIRES, Nilcélio de Mello. Promovendo a equidade na gestão escolar: estratégias e práticas inclusivas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S.L.], v. 16, n. 7, p. 1-22, 16 jul. 2024. Brazilian Journals. <http://dx.doi.org/10.55905/cuadv16n7-096>. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4863>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SAMPIERIR, H.; COLLADOC, F.; LUCIO, M. DEL P. B. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANETO, Juliana; COPOLILLO, Martha. Pensando em redes: corpos, culturas e diversidades. In: Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE. v. 7. Natal, *EDUFRN*, 2020. p. 129-141. Disponível em: [https://public.cbce.org.br/arquivos/repositorio/Corpo%20e%20cultura%20\(Ci%C3%AAncias%20do%20esporte,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20em%2040%20anos%20de%20CBCE%20-%20v.%207\).pdf](https://public.cbce.org.br/arquivos/repositorio/Corpo%20e%20cultura%20(Ci%C3%AAncias%20do%20esporte,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20em%2040%20anos%20de%20CBCE%20-%20v.%207).pdf). Acesso em: 8 abr. 2025.

SANTOS, Francianne Farias dos; FERREIRA, Dorimar Gomes; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos. O professor de educação física e os entraves na escolarização de alunos com deficiência. *Práxis Educacional*, [S.L.], v. 20, n. 51, p. 02-21, 13 mar. 2024. *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB*. <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.13891>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16024/9515>. Acesso em: 22 out. 2024.

SÃO GONÇALO (RJ: Município). São Gonçalo destaca as oito escolas com melhor desempenho no Ideb. *São Gonçalo: Prefeitura Municipal*, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo-destaca-as-oito-escolas-com-melhor-desempenho-no-ideb/>. Acesso em: 5 maio 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/18g-rFjhTv2A11w30TAB9w> Acesso em: 24 out. 2024

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, 4., 2013. [S.l.: s.n.], p. 1–14, 5 nov. 2013. Disponível em: [Texto%20do%20artigo-47193-1-10-20240313.pdf](https://docs.uft.edu.br/share/s/18g-rFjhTv2A11w30TAB9w). Acesso em: 27 maio 2024

SILVA, Patrícia Messias Santos Paulin; CAMPOS, Silvana Aparecida Rodrigues; GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro Prandi. O processo de ensino-aprendizagem relacionado à realidade da educação inclusiva. *Paradigma*, [S.L.], p. 2-19, 30 jan. 2024. PARADIGMA. <http://dx.doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2024.e2024004.id1349>. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024004.id1349>. Acesso em: 11 jun. 2024

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação!. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 11–21, 2016.. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 23 out. 2024.

TAQUETTE, Stella Regina; BORGES, Luciana. *Pesquisa qualitativa para todos*.

Petrópolis, R.J., *Vozes*, 5 Abr. 2021.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. *FapUNIFESP (SciELO)*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300010>. Acesso em: 30 out. 2025

THOMAS, Jarry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. *Pesquisa qualitativa. In: Métodos de pesquisa em atividade física*. [S. l.: s. n.], 2012. cap. 19, p. 373-390.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VILELA, Silvio Henrique. O movimento humano em pauta: o corpo na aprendizagem de crianças, jovens e adultos. *O Cotidiano Escolar de Crianças, Jovens e Adultos em Rodas de Conversas*, [S.L.], p. 169-185, 2020. *EDUERJ*. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786587949024.0010>. Acessado em: 13 nov. 2024

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6°. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *Psicologia*. São Paulo, Ática S.A., 1986.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre, Bookman, 2001.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim: Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: [s. n.], 2016.

Apêndice A (Professor de Educação Física)

Formação e Trajetória Profissional

1. Poderia comentar sobre sua formação acadêmica e sua trajetória profissional na área da Educação Física?
2. Você realizou alguma formação continuada, especialização ou mestrado? Se sim, qual foi sua motivação para escolher essa formação?
3. Caso não tenha feito uma formação continuada, quais foram os principais fatores que impediram essa decisão?
4. Como sua formação influenciou sua prática docente e suas concepções sobre inclusão na Educação Física?

Planejamento e Desenvolvimento das Aulas

5. Como você planeja suas aulas para esta turma em específico? Quais são seus principais objetivos pedagógicos?
6. Você realiza algum tipo de avaliação diagnóstica no início do trabalho com a turma? Se sim, como essa avaliação acontece e orienta o planejamento das atividades?
7. Como você seleciona as práticas corporais a serem desenvolvidas? Há critérios específicos que norteiam essa escolha?
8. Quais são os desafios que você enfrenta ao implementar suas propostas pedagógicas com esta turma?

Inclusão na Educação Física

9. Como você pensa a inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas? Quais estratégias utiliza para promover essa inclusão?
10. Nas turmas que você trabalha, há crianças atípicas? Se sim, como você adapta suas práticas para garantir a participação ativa desses alunos?
11. Você percebe o impacto positivo das suas estratégias inclusivas no desenvolvimento dos estudantes? Poderia compartilhar alguns exemplos?

Colaboração Interdisciplinar

12. Você acredita que a troca entre diferentes áreas do conhecimento (como Educação Física e Pedagogia) beneficia sua prática docente? Por quê?

Reflexões sobre o Contexto Escolar e Possibilidades de Melhoria

13. Na sua visão, quais são as principais barreiras institucionais para o desenvolvimento de uma Educação Física inclusiva e reflexiva?

14. Se pudesse mudar algo na estrutura da escola ou na sua carga horária para melhorar sua prática pedagógica, o que seria?

Apêndice B (Orientadora Pedagógica e Diretora)

Formação e Trajetória Profissional

1. Poderia comentar sobre sua formação acadêmica e sua trajetória profissional na educação?
2. Quais formações continuadas você já realizou? Houve alguma voltada para a inclusão escolar ou práticas interdisciplinares?
3. De que maneira sua formação influencia na forma como você compreende e atua frente às demandas da Educação Inclusiva na escola?

Gestão Escolar e Inclusão

4. Como a escola tem se organizado para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem?
5. Quais estratégias são adotadas para apoiar professores em práticas pedagógicas que atendam as demandas da pluralidade escolar?
6. Você considera que a proposta político-pedagógica da escola contempla a diversidade e a inclusão? Por quê?
7. Existem ações específicas voltadas à formação da equipe docente sobre temas como deficiência, práticas corporais, interdisciplinaridade e inclusão social?

Apoio à Prática Docente

8. Como se dá o acompanhamento e o suporte ao trabalho dos professores de Educação Física no que diz respeito à inclusão social escolar?
9. De que maneira a gestão escolar promove o diálogo e a articulação com os demais profissionais da escola para discutir as dificuldades, expectativas e possibilidades que emergem nos processos de construção de práticas inclusivas? E como o trabalho coletivo e interdisciplinar é avaliado e fortalecido ao longo desse percurso?

Colaboração Interdisciplinar

11. Como você avalia a integração entre as áreas pedagógicas, especialmente entre o

professor de Educação Física e os demais docentes e equipe de apoio?

12. Em sua opinião, quais são os benefícios e desafios da colaboração entre a equipe gestora, pedagógica e os professores na construção de uma escola inclusiva?

Reflexões sobre o Contexto Escolar

13. Quais são os principais desafios institucionais enfrentados pela escola para consolidar uma proposta educacional inclusiva?

14. Se fosse possível implementar mudanças na estrutura da escola, recursos humanos ou formação docente, o que você considera prioritário para melhorar a inclusão no cotidiano escolar?

15. Há alguma experiência positiva vivenciada na escola que ilustre avanços no processo de inclusão social por meio das práticas corporais ou da interdisciplinaridade?

Apêndice C (TCLE)

Universidade Salgado de Oliveira
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVERSO)

Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ. CEP: 24030-060. Tel.
(21) 2138-4983 E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: PRÁTICAS CORPORAIS E INCLUSÃO SOCIAL NO
CONTEXTO ESCOLAR: Diálogo entre uma Pedagoga e um Professor de
Educação Física

Pesquisadora Responsável: Karollin Karoline D.
Silva

Nome do participante:

Data de nascimento:

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa
“PRÁTICAS CORPORAIS E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO
ESCOLAR: Diálogo entre uma Pedagoga e um Professor de Educação Física”,
de responsabilidade da pesquisadora Karollin Karoline Dias Silva.

Leia cuidadosamente todas as informações aqui presente e me pergunte sobre
qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir,
e deseje aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em
duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. Sua
participação é voluntária e, em caso de recusa ou desistência, nenhum prejuízo ou
penalidade ocorrerá.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. Esta pesquisa tem por objetivo investigar como as práticas corporais, aliadas a estratégias pedagógicas inclusivas, podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do diálogo entre pedagogos e professores de Educação Física.
2. A minha participação consistirá na realização de entrevistas semiestruturadas com

duração média de 40 minutos, agendadas de acordo com minha disponibilidade. As entrevistas poderão ser gravadas em áudio e/ou vídeo, com minha autorização, com o único propósito de auxiliar na transcrição e análise do conteúdo. As gravações serão armazenadas com segurança e descartadas em até 5 anos.

Caso você autorize, a sua imagem e/ou voz poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e científicos, como publicações, apresentações em eventos ou divulgação da pesquisa. As opções a seguir garantem seu direito de escolha:

Autorizo as seguintes opções (assinale):

- Autorizo a gravação e a divulgação da minha imagem e/ou voz.
 - Autorizo a gravação, mas não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
 - Não autorizo a gravação nem a divulgação da minha imagem e/ou voz.
3. Durante a pesquisa, poderão surgir riscos psicológicos ou à privacidade, como estresse, ansiedade ou desconforto emocional ao abordar experiências profissionais ou temas sensíveis, bem como preocupações com a confidencialidade dos dados.

Para minimizar esses riscos, os participantes serão previamente informados sobre o conteúdo da entrevista, poderão interrompê-la a qualquer momento e terão liberdade para não responder a perguntas que gerem desconforto.

Caso seja identificado ou manifestado o desejo de apoio, será disponibilizado suporte psicológico gratuito por meio do Núcleo de Atendimento Psicológico da Universidade Salgado de Oliveira, vinculado ao curso de Psicologia da instituição. A pesquisadora acompanhará o participante até o núcleo, quando necessário, e manterá o monitoramento desde o início do atendimento, assegurando o acolhimento e o encaminhamento adequado.

Quanto aos riscos à privacidade, os dados coletados serão anonimizados, armazenados com segurança e protegidos conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.853/2019).

A qualquer momento, o participante poderá desistir de sua participação na pesquisa, sem necessidade de justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

4. Ao participar desta pesquisa, estarei contribuindo para a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas no contexto escolar, reconhecendo desafios e potencialidades no trabalho com a inclusão social de educandos com dificuldades nos processos de aprendizagem. A proposta valoriza os saberes e as experiências profissionais dos sujeitos envolvidos, estimulando a escuta ativa, a troca de conhecimentos e o fortalecimento do trabalho colaborativo interdisciplinar, especialmente entre pedagogos e professores de Educação Física. Busca-se, assim, contribuir para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e sensíveis à diversidade, promovendo ações pedagógicas mais integradas e centradas no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões física, emocional, cognitiva e social. Ademais, a pesquisa representa uma contribuição significativa para o campo

da Educação Inclusiva, ao evidenciar a relevância do diálogo interdisciplinar na construção de práticas pedagógicas eficazes. Oferece ainda subsídios para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, especialmente no que se refere à atuação em contextos inclusivos, além de apresentar potencial de replicabilidade e de inspirar novas investigações sobre práticas corporais e inclusão

social no ambiente escolar.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração aproximada de dois meses, com alguns encontros conforme a disponibilidade, com duração média de 40 minutos cada.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.
8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Para esclarecimentos de qualquer dúvida, posso entrar em contato com Karollin Karoline Dias Silva, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (21) 97346-7635, e-mail: karollindias385@gmail.com. Também posso entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira – CEP-UNIVERSO**, situado na Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói – RJ. CEP: 24030-060. Tel.: (21) 2138-4983 |

E-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br. Horário de funcionamento do CEP: Segunda a sexta-feira, das 8h às 20h, horário de Brasília.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, de _____ de 20 ____ .



Assinatura do participante
dactiloscópica

Impressão

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXO A

Mantida pela Associação Salgado de
Oliveira de Educação e
Cultura

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TRABALHOS
CIENTÍFICOS**

O discente da **ASSOCIAÇÃO SALGADO DE OLIVEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA** – **ASOEC**, mantenedora da **UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO**, com sede na cidade de Niterói - RJ, à rua Marechal Deodoro, 217 – Bloco A, inscrita no CNPJ sob o nº 28.638.393/0003-44, na qualidade de titular dos direitos autorais do trabalho indicado abaixo, nos moldes da Lei nº. 9610/98, ao assinar o presente termo, ato esse de livre vontade, **AUTORIZA** que:

A Universidade Salgado de Oliveira - UNIVESO publique, de forma gratuita, por tempo indeterminado, em ambiente digital institucional, sem qualquer tipo de ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral do Trabalho de Conclusão de Curso descrito abaixo, em formato PDF e/ou outro que identifique ser mais adequado, a título de divulgação da produção científica gerada pela Instituição de Ensino Superior.

Nome do discente/autor: Karollin Karoline Dias Silva

Curso: Programa de Pós Graduação em Ciência da Atividade Física

Título do Trabalho de Conclusão de Curso: PRÁTICAS CORPORAIS E INCLUSÃO SOCIAL NO
CONTEXTO ESCOLAR: Diálogo entre uma Pedagoga e um Professor de Educação Física

Endereço: Rua Seis, nº 6. Chacarã de Inoã - Maricá - RJ

CPF: 167.256.947-80 RG: 29.542.632-4

E-mail: karollindias385@gmail.com Telefone: (21) 97346-7635

O discente está ciente quanto a sua responsabilidade de originalidade e que detém o direito de disponibilizar a obra indicada nesta autorização, conforme art. 30, da Lei 9.610/98, sendo, contudo, vedada a cópia/plágio de trabalhos de terceiros. Assim, quaisquer medidas judiciais ou extrajudiciais concernentes a divulgação/reprodução/cópia/exposição/venda de seu conteúdo, sem autorização do titular dos direitos autorais, serão de inteira responsabilidade do infrator e de iniciativa exclusiva do discente/autor.

Niterói, _____ de _____ de _____.

Discente