



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEFIS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIANA RAQUEL HONORATO RODRIGUES

POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA COM ESTUDANTES NEURODIVERGENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Recife

2024

MARIANA RAQUEL HONORATO RODRIGUES

**POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA COM ESTUDANTES NEURODIVERGENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Educação Física, pela
Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Orientadora: Professora Dra. Andrea Carla de Paiva

Recife

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

R696p Rodrigues, Mariana Raquel Honorato.
Possibilidades didáticas para a organização das aulas de
educação física com estudantes neurodivergentes do ensino
fundamental da educação básica / Mariana Raquel Honorato
Rodrigues. – Recife, 2024.
52 f.

Orientador(a): Andrea Carla de Paiva
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física,
Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências.

1. Educação física (Ensino fundamental). 2. Educação física
3. Educação inclusiva 4. Ensino I. Paiva, Andrea Carla de, orient.
II. Título

CDD 796

MARIANA RAQUEL HONORATO RODRIGUES

Aprovada em 08 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Carla de Paiva
Orientadora

Profa. Dra. Ana Luiza Barbosa Vieira
Examinadora I

Profa. Dra. Ana Rita Lorenzini
Examinadora II

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, aos meus amigos e amigas, aos meus professores e professoras e a todos e todas que compõem a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido a oportunidade de viver esse período da graduação de uma forma tão leve e feliz. Um período de muitos aprendizados, conquistas, várias amizades e uma certeza de que estou saindo com uma nova visão do mundo, com um novo olhar para o papel da escola e do professor (a).

Agradeço à minha família, tão amada e querida, que em nenhum momento me deixou desistir em meio às dificuldades que aparecerem, principalmente, quando Lívia nasceu.

A vovó e ao meu tio Lula, que hoje estão no céu, que sempre me deram apoio para que eu seguisse atrás dos meus sonhos, da minha Universidade Pública. Desde quando a ideia de estudar para o ENEM era só uma hipótese, minha avó, com a voz já cansada e debilitada, me deu o ânimo que eu precisava para recomeçar. Ela não me viu entrar na Universidade em vida, mas sei que ela vibrou muito lá do céu. Tio Lula, que há dois anos foi encontrar com a sua mãe, me acompanhou um pouco mais, e sempre me mostrou a importância de estudar. Muito obrigada!!

A minha mãe, Fátima, junto ao meu esposo Hélio, pessoas que fizeram de tudo e mais um pouco para que eu conseguisse chegar ao final. Não há palavras para definir o tamanho da minha gratidão a todo apoio que vocês me deram. Sem vocês, nada disso seria possível. Amo vocês! Xande, meu padrasto, sempre tão presente em tudo, obrigada pelo carinho comigo e pelo amor aos “netinhos do coração”.

Meus filhos, meus eternos bebês! Caio, Laura e Lívia. Quantas vezes saí de casa chorando para ir à UFRPE por ter que deixá-los?! O que me confortava era saber que eles estavam muito bem cuidados pela vovó e/ou o papai. Apesar disso, da forma deles, eu recebia todo o apoio necessário para continuar em frente. Caio, ao meu lado, e me dando palpites quando eu estava elaborando alguma aula, Laura, perguntando como tinha sido a aula que eu tinha dado naquele dia, e Lívia, sempre presente nas aulas e reuniões online. Meus amores, vocês são tudo pra mim! Não há amor maior nesse mundo que eu possa sentir.

Meu pai, Honorato, e madrasta, Adelaide, meu muito obrigada também, por sempre acreditarem que eu seria capaz de tudo o que eu almejasse.

Meu irmão, Rafael, e sobrinha, Larissa, por sempre vibrarem juntos a cada conquista minha. Muito obrigada por todo apoio.

Minha sogra, Sônia e sogro, Hélio, por sempre estarem dispostos para ajudar em qualquer circunstância. Obrigada de coração!

As amizades que a Rural me deu, que levarei para sempre. Foram muitas, graças a Deus! Mas aqui deixo meu obrigada especial à Adriana e Radmila. Duas pessoas tão diferentes uma da outra, às quais me ensinaram tantas coisas maravilhosas. Vocês marcaram a minha vida na Universidade! Sentirei muitas saudades dos nossos aperreios diários e fofocas matinais...

Meu agradecimento especial também para as amigas do Residência Pedagógica. Quantas futuras professoras excepcionais tive o prazer de estar junta neste programa. Tanto aprendizado, tanto companheirismo... vocês moram no meu coração!!

Minhas professoras tão queridas!! Cada uma com seu jeitinho especial de dar aula. Como tive orgulho de ser estudante de mulheres tão inteligentes! Esse orgulho senti desde o primeiro período, e segui sentindo até o final. Todas me inspiraram do início ao fim do curso, e hoje, tem cada uma de delas na minha formação. Muito obrigada!

Nossas, para sempre, coordenadoras. Professoras Rosângela e Rachel, sempre ao lado dos estudantes, preocupadas com a situação de cada um (a). Como ficar sem as aulas da querida Rachel dançando frevo ou gingando a capoeira de salto alto? Inesquecível... e a nossa pioneira no nado sincronizado? As aulas de Individuais II foram as que mais me tiraram da zona de conforto e as que mais me diverti aprendendo.

Professora Fabiana, inesquecível suas aulas de História da Educação. A senhora marcou minha vida com sua disciplina. Saber mais a fundo sobre o período da escravidão mexeu muito comigo. Começar a conhecer Paulo Freire também foi marcante. Hoje, sou fã dele, graças ao que a senhora dizia: “o pessoal diz que não gosta de Paulo Freire sem nem sequer ler um livro dele”. Nesse dia, fui à biblioteca e peguei Pedagogia do Oprimido e foi amor à primeira leitura!

Professora Ana Luiza, sem palavras para agradecer por todo conhecimento e paciência comigo. Os Jogos Esportivos do Departamento de Educação Física estarão para sempre registrados em minha vida. Fui muito feliz em sua organização! E estarei na torcida para que os estudantes continuem esse projeto tão incrível! Levarei para sempre as aulas de Educação Física A também, quando a senhora montava as estações... Inclusive, nas aulas do Residência, são elas que deixam a prática organizada. Os lanchinhos da disciplina de Gestão... tão bom!!! Saudades.

Professora Cibelly, supervisora do Programa Residência Pedagógica-PRP, obrigada por toda compreensão e ajuda para que eu pudesse concluir o Programa, e pelo espaço aberto para nosso aprendizado. Sem dúvidas, o PRP foi um dos melhores momentos que vivi dentro do curso.

Professora, coordenadora do PRP e orientadora Andréa Paiva... a professora que consegue mesclar doçura com rigor. A senhora é um exemplo pra mim! Minha admiração pela senhora só aumentou após essa orientação. Principalmente nos momentos em que mais eu estive ansiosa, pelo fato do pouco tempo de escrever o TCC, e a senhora, com muita calma dizia para eu ter calma, que ia dar tudo certo. Suas palavras ecoavam em minha mente sempre que eu começava a ficar preocupada. Muito obrigada por tudo!

A professora Ana Rita Lorenzini, um privilégio tê-la na minha banca. Mais uma mulher forte para entrar na minha história e me inspirar, ainda mais conhecendo tão bem a Educação Inclusiva. Obrigada!

Meus professores, deixo também meus sinceros agradecimentos por todo ensinamento e dedicação ao curso, em especial, ao professor Eduardo Jorge. Sentirei saudades das nossas conversas tão ricas de conhecimento teórico, principalmente quando o assunto era Lívia! Não poderia deixar de mencionar aqui o nosso Diretório Acadêmico! Nosso tão querido D.A. Movimentos. Que prazer enorme ter feito parte dessa trajetória! Ana Vitória, nossa presidente, quanta admiração sinto por você. Obrigada pela parceria de sempre! E aos demais integrantes, vocês são pessoas incríveis! Desejo todo sucesso do mundo para vocês!

Por fim, agradeço a todos e todas que fazem parte do nosso DEFIS e da nossa ruralinda! Fui muito feliz nesse lugar! A saudade é certa. E a certeza que construí tudo o que podia enquanto estudante de Educação Física também.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento de trabalhos dos Anais do CONBRACE	20
Quadro 2 Levantamento de trabalhos em Revistas:	21
Quadro 3 Indicadores Iniciais de Análise de Conteúdo.....	22
Quadro 4 Quadro de Análise de Conteúdo	23

RESUMO

O presente estudo buscou analisar as possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física com estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental da Educação Básica, mapeando os estudos em torno da relação entre a Educação Física Escolar e estudantes neurodivergentes, bem como identificando os fundamentos teóricos-metodológicos da Educação Física Escolar, e apresentando as possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física com estudantes neurodivergentes. Atualmente, há Leis que garantam a permanência dos estudantes com neurodivergências e deficiências no âmbito escolar, no entanto, pode-se observar dificuldades por parte dos professores de Educação Física em incluir esses estudantes em suas aulas devido alguns aspectos. O estudo foi desenvolvido através da pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental. Os documentos analisados foram as publicações das revistas científicas Pensar a Prática, Movimento, Motrivivência e Revista Brasileira de Ciências do Esporte, e os Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte dos últimos seis anos. A análise foi investigada a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática. A pesquisa mostra a escassez de publicações nas revistas científicas conceituadas em Educação Física sobre o tema proposto, apontando a necessidade de mais trabalhos nesta área, visando um maior aporte científico para uma melhor compreensão dos professores de Educação Física para a inserção dos estudantes neurodivergentes em suas aulas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Educação Inclusiva, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present study sought to analyze the didactic possibilities for organizing Physical Education classes with neurodivergent students in Elementary Education, mapping studies around the relationship between School Physical Education and neurodivergent students, as well as identifying the theoretical-methodological foundations of School Physical Education, and presenting didactic possibilities for organizing Physical Education classes with neurodivergent students. Although there are currently laws that guarantee the permanence of students with neurodivergences and disabilities in the school environment, it is still possible to observe difficulties on the part of Physical Education teachers in including these students in their classes. The study was developed through qualitative research, based on bibliographic-documentary research. The documents analyzed were the publications of the scientific journals *Pensar a Prática*, *Movimento*, *Motrivivência* and, *Brazilian Journal of Sports Sciences* and the *Annals of the Brazilian Congress of Sports Sciences* from the last six years. The analysis was investigated based on categorical content analysis by theme. The research shows the scarcity of publications in renowned scientific journals in Physical Education on the proposed topic, concluding the importance of more work in this area, aiming for a greater scientific contribution for a better understanding of Physical Education teachers for the inclusion of neurodivergent students in their classes.

Keywords: School Physical Education, Inclusive Education, Pedagogical Practice.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
2.1 Organização dos dados da pesquisa.....	22
2.2 Análise dos dados da pesquisa	23
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	30
3.1 Sobre o método pedagógico e as aulas de educação física.....	35
3.1.1. Pedagogia Histórico-Crítica	35
3.1.2. Aulas de Educação Física numa perspectiva crítica	38
4. POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM ESTUDANTES NEURODIVERGENTES	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física com estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental da Educação Básica. Para tanto, apresentamos como objetivos específicos: mapear os estudos em torno da relação entre a Educação Física Escolar e estudantes neurodivergentes, identificar os fundamentos teóricos-metodológicos da Educação Física Escolar, bem como apresentar as possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física com estudantes neurodivergentes.

O interesse em pesquisar como as aulas de Educação Física estão sendo organizadas para estudantes neurodivergentes surgiu através da observação das aulas dos Estágios Supervisionados (ESO's) I, II, III e IV, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa Residência Pedagógica (PRP) e da disciplina Educação Física Inclusiva do Curso de Licenciatura em Educação Física (LEF) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mesmo reconhecendo a contribuição destas experiências citadas, em nenhum momento houve um planejamento específico para esse público, embora existissem estudantes com algum tipo de transtorno, nas escolas-campo. Soma-se a este interesse, o fato da minha filha mais nova ter o laudo de atraso grave do desenvolvimento neuropsicomotor de causa genética.

Embora a atual conjuntura das escolas seja a de incluir estudantes com deficiências e neurodivergências, de acordo com as leis existentes para esta finalidade, como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015) e Lei Berenice Piana (nº 12.764/2012), sendo estas designadas para pessoas com deficiências e autismo, respectivamente, o que se pode observar na prática pedagógica é apenas a imersão desses alunos dentro das salas de aula, sem um planejamento específico. E então, ficam os questionamentos: as escolas estão mesmo preparadas para receber esses alunos? Há conhecimento suficiente por parte da gestão escolar e dos professores, sobre os alunos com transtornos do neurodesenvolvimento e em como ensiná-los? E, na especificidade das aulas de Educação Física, estão sendo estas planejadas para atender a demanda da diversidade encontrada nas escolas?

De fato, muitas são as dificuldades das escolas em receber os estudantes neurodivergentes, como por exemplo, a organização de um planejamento individual, bem como a forma de avaliação deste estudante. E diante disto, surgem novos

questionamentos: quem vai preparar tanto a gestão escolar quanto os professores para superar essas dificuldades? Será que apenas as formações continuadas conseguem resolver essas questões?

Trabalhar essa nova realidade, de inclusão dos alunos neurodivergentes, torna-se uma demanda urgente em todos os cursos das licenciaturas. É na formação inicial dos professores que poderá haver mudanças positivas, no sentido de realmente haver a inclusão nas escolas.

Por muito tempo, as pessoas com deficiências eram simplesmente excluídas da sociedade, tidas como seres incapazes de aprender o que quer que lhes fosse delegado. Barbosa, Mato e Costa (2011) retratam que na Grécia, o corpo deveria ser forte, belo e saudável, preparado para a guerra. Aqueles que não estivessem nesse padrão, tanto crianças como adultos com alguma deformidade ou doença, seriam abandonados, marginalizados e até eliminados. Felizmente essa realidade vem sendo modificada, através de muita luta e resistência, principalmente das famílias “atípicas” (famílias que possuem um ente neurodivergente).

[...] com o advento do Cristianismo, isso mudou e a pessoa com deficiência passou a ser vista como criatura de Deus, possuidora de alma e não merecedora de castigo, mas de cuidados. Atitudes de extermínio não são mais aceitáveis e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e a igreja, mesmo que tais cuidados não garantam a integração do deficiente na sociedade de forma geral (Pereira; Saraiva, 2017, p.172).

Atualmente, junto ao crescente número de crianças e adultos com algum tipo de neurodivergência, estão os estudos sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, e o conhecimento sobre a importância da inserção dessas pessoas na escola, mas não na escola para pessoas com deficiência, como víamos anteriormente, de forma segregada, mas sim, na escola regular, com os demais alunos “típicos”.

No entanto, embora estejamos passando por transformações na sociedade, com as tentativas de inclusão, não só nas escolas, como nas Universidades e nas empresas, em alguns momentos, a exclusão das pessoas com neurodivergências ou deficiências esconde-se em atitudes capacitistas. De acordo com Lage, Lunardelli e Kawakami (2023, p. 2) “pode ser encarado como uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são incapazes de realizar diferentes atividades, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito como normal”.

Desta forma, compreende-se a importância de buscar informações sobre os transtornos e deficiências, para que possam ser evitadas situações que venham a se

caracterizar como preconceito, visando o respeito não só a pessoa neurodivergente como a sua família.

A neurodiversidade é um termo relativamente novo, e está relacionado aos transtornos do neurodesenvolvimento, onde, de acordo com Baldissera (2023), trata-se de uma condição neurológica atípica, ou seja, pessoas neurodivergentes possuem um desenvolvimento neurológico diferente do padrão esperado. Ainda de acordo com esta autora, este termo foi utilizado pela primeira vez em 1998, pela socióloga australiana Judy Singer, portadora da síndrome de Asperger (um estado do espectro autista, geralmente com maior adaptação funcional).

De acordo com a 5ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), as Neurodivergências ou Transtornos do Neurodesenvolvimento, em geral, se manifestam antes da criança entrar na escola e são caracterizadas pelo déficit no desenvolvimento neurológico, que acarretam dificuldades nas relações pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais. Esse déficit pode estar relacionado a aspectos mais específicos ou nas funções executivas, como também a maiores prejuízos globais referentes a inteligência e as habilidades sociais (American Psychiatric Association-APA, 2014).

O DSM-5 classifica essas neurodivergências em: transtorno do desenvolvimento intelectual, transtorno da comunicação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), transtornos motores do neurodesenvolvimento e transtorno da aprendizagem (APA, 2014).

É recorrente a presença de mais de um transtorno em um indivíduo, como por exemplo, uma criança com TEA também ser diagnosticada com TDAH e transtorno de aprendizagem, o que justifica nesta pesquisa dar um enfoque ao TEA e ao TDAH, pelo fato de haver uma maior quantidade de trabalhos acadêmicos sobre tais transtornos no ambiente escolar, como veremos durante a escrita dessa pesquisa.

O TEA, também conhecido por autismo, é uma condição onde as pessoas podem apresentar distúrbios do desenvolvimento motor, cognitivo, de linguagem e comunicação, dificuldades nas relações sociais e nas respostas aos estímulos sensoriais (Rossi-Andrion *et al*, 2021). De acordo com Baldissera (2023), uma a cada 44 crianças é diagnosticada com TEA nos EUA, um número crescente, visto que, em 2020, esse número era reduzido em 20%. Além disso, o número de meninos diagnosticados é quatro vezes maior do que as meninas.

O outro transtorno pesquisado neste trabalho é o TDAH, uma neurodivergência que causa algumas dificuldades para os estudantes, por se tratar de “[...] um transtorno neurocomportamental, multifatorial, cuja característica principal é um padrão persistente de desatenção e ou hiperatividade/impulsividade, que frequentemente resulta em prejuízos emocionais, sociais e, sobretudo, funcionais” (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015, p. 112).

Baldissera (2023) diz que a Associação Brasileira do Déficit de Atenção estima que há em torno de 2 milhões de adultos diagnosticados com esse transtorno. Porém, esse número não é exato, pelo fato do TDAH ainda ser subdiagnosticado no Brasil. E mesmo sem esse levantamento oficial de dados, o fato é que crianças e adolescentes neurodivergentes fazem parte do quadro de estudantes das escolas de todo país. O que é um grande avanço para essas pessoas e suas famílias, levando em consideração o longo período que estas não tinham presença nesses espaços, ou quando tinham, eram incompreendidos pelos professores.

Por muito tempo, as pessoas neurodivergentes viveram isoladas da sociedade, por serem consideradas incapazes de conviver com outras pessoas. Ficavam reclusas em casa ou dentro dos antigos manicômios, abandonados, inclusive, pelas suas próprias famílias. Atualmente, vivemos uma época de transformações positivas, visto a preocupação em integrar essas pessoas na sociedade através de Leis que os assegurem disso e de outros direitos. O inciso II do Artigo 1º da Lei 12.764/12, por exemplo, define que “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” Dessa forma, as pessoas com TEA puderam garantir vários direitos de suma importância, além da conquista de sua visibilidade.

Outra Lei conquistada de grande destaque foi a de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que trata em seu Artigo 1º que esta é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Essa mesma Lei, em seu capítulo IV, que trata do direito da Educação, Artigo 27 traz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 2).

A Lei 12.764 de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde em seu inciso II do artigo 1º diz que “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p. 1). Ainda de acordo com esta fonte, no artigo 3º, onde fala sobre seus direitos, além de outros, estabelece o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Assegurar o direito das pessoas neurodivergentes na escola é garantir que elas possam aprender a conviver em sociedade, pois é nesse ambiente que, de acordo com Libâneo (2009), as pessoas, além de produzirem conhecimento, também compartilham ideias e constroem relações, ampliando, dessa forma, sua visão de mundo. Nesse sentido, a escola tem como objetivo principal preparar o aluno para viver em sociedade, através de formação cultural e científica.

No entanto, embora saibamos da importância do papel social da escola, ainda precisamos debater sobre a forma de realizar a inclusão, de fato, das pessoas neurodivergentes. As Leis já existem para que haja a integração desses alunos nas redes de ensino regulares, porém, infelizmente, é comum observarmos a segregação destes, não só pelos demais alunos, como dos próprios professores e gestores.

Para as crianças neurodivergentes, a socialização garante avanço significativo ao seu desenvolvimento, e é também por essa razão que a escola apresenta seu lugar de destaque, pois, ainda de acordo com Libâneo (2009), ela assume o protagonismo na construção do conhecimento e da socialização. É neste espaço onde as práticas educativas constroem aprendizagens que promovem alterações na forma de pensar do indivíduo, e isso potencializa a importância da escola na vida das pessoas neurodivergentes ou não.

Neste sentido, a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, surge das necessidades sociais concretas, que, quando identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a entendimentos diversos aos quais temos conhecimento (Coletivo de Autores, 1992).

É nesta prática, onde o aluno irá desenvolver a cultura corporal, sendo esta definida, ainda de acordo pelos mesmos autores, como uma área do conhecimento que está configurada por temas, a saber: jogo, dança, lutas, esportes e ginástica. “[...] podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade” (Coletivo de Autores, 1992, p. 42).

Assim, compreende-se que a proposta de aulas de Educação Física para todos os

alunos da escola, deve ser o desenvolvimento do pensamento por conceito científico, ou seja, dominar o conhecimento próprio deste componente curricular, para além dos aspectos sensório-motores, sua capacidade de interação social, ou sua forma de comunicação. E isto inclui alunos neurodivergentes, que em seu tempo de aprendizagem, irão se apropriar desses elementos.

A partir desses pontos, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física com estudantes neurodivergentes do Ensino Fundamental da Educação Básica?

A pesquisa, portanto, está organizada da seguinte maneira:

No capítulo um, apresentamos a metodologia da pesquisa, desenvolvida através do estudo qualitativo, a partir da pesquisa bibliográfico-documental. A análise será realizada através da análise de conteúdo, que se trata de, “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 5). Para o estudo, foram selecionadas as Revistas: Pensar a Prática, Motrivivência, Movimento e Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, devido às suas relevâncias científicas na produção da área em Educação Física escolar, bem como os anais dos últimos seis anos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, pelo fato de haver escassez de trabalhos publicados nas referidas pesquisas utilizando como descritores os termos “TEA”, “TDAH” e “Educação Física”.

No capítulo dois, discutiremos a relação existente entre Educação escolar e o papel social da Educação Física, considerando suas especificidades no contexto da educação inclusiva, buscando compreender condições que favoreçam aos estudantes neurodivergentes a aquisição de uma nova postura frente à sociedade bem como o seu direito de ter acesso ao conhecimento científico das práticas corporais.

Por último, serão apresentadas possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física com estudantes neurodivergentes, considerando a importância da utilização de um método fundamentado em perspectivas educacionais críticas e de uma teoria pedagógica que expresse o compromisso da Educação Física com a formação de estudantes neurodivergentes na escola.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho tomou por base a pesquisa qualitativa, onde, de acordo com Godoy (1995), não enumera eventos estudados, nem utiliza dados estatísticos para analisar os resultados, mas sim, descreve acontecimentos sobre as pessoas, lugares e eventos interrelacionados entre pesquisador e a situação estudada, buscando a compreensão dos fenômenos de acordo com a perspectiva dos sujeitos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa está pautada em entender os fatos, sem a utilização de variáveis estatísticas, compreendendo, desta forma, seu significado e complexidade.

Em relação ao tipo de pesquisa, trabalharemos com a bibliográfico-documental. Será utilizado este termo pelo fato de ambos os tipos de pesquisa serem semelhantes e apresentarem uma única diferença, a qual, será detalhada posteriormente.

A pesquisa bibliográfica é considerada uma fonte de coleta de materiais já elaborados, de cunho científico, conhecido por fonte secundária. De acordo com Lakatos e Marconi (2011, p. 183), “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Para Vergara (2000), esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de materiais que já foram criados e tratados cientificamente, sendo os livros e artigos científicos os mais utilizados. Assim, este trabalho estará embasado na literatura já existente sobre as palavras chaves aqui citadas, buscando selecionar e descrever o que se tem de mais atual, bem como suas possíveis problemáticas.

A pesquisa documental possui sua definição parecida com a bibliográfica (Gil, 1999), no entanto, o que as difere, é o fato de que, enquanto a segunda se pauta em materiais já tratados cientificamente, a primeira utiliza-se de fontes que ainda não tiveram esse tratamento (fontes primárias), sendo escritos ou não, como por exemplo, entrevistas, matérias de jornais, leis, fotos, vídeos, revistas... Este tipo de pesquisa é, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Para este trabalho, os documentos analisados serão as publicações feitas nas revistas científicas Pensar a Prática, Movimento, Motrivivência, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, devido à sua relevância científica na produção acadêmica da área em Educação Física escolar. Buscamos também os trabalhos publicados nos anais do

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) dos últimos seis anos pelo fato da escassez dos trabalhos publicados nas revistas supracitadas, utilizando como descritores os termos “TEA”, “TDAH” e “Educação Física Escolar”.

Após a busca nos anais e revistas mencionadas no parágrafo anterior, foram selecionados doze trabalhos no total, onde, após leitura cuidadosa, tendo como critério de inclusão o termo “educação física escolar”, restaram cinco. Nos anais do CONBRACE foram encontrados três trabalhos, na revista Pensar a Prática e na Revista Brasileira de Ciências do Esporte não houve trabalhos nesta temática, na Motrivivência foi selecionado um e dois trabalhos na revista Movimento. Abaixo encontra-se um mapeamento das produções selecionadas:

Quadro 1- Levantamento de trabalhos dos Anais do CONBRACE

Título do trabalho	Autor (es)	Objetivo	Ano	Fonte
<p> AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA </p>	<p>- GAROZZI, G. V.</p>	<p>Identificar as ações pedagógicas realizadas pela professora de Educação Física para propiciar a participação do aluno com autismo nas aulas.</p>	2021	<p> Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice Acesso em: 12 dez. 2023 </p>
<p> A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: DIFERENÇAS E ALTERIDADES </p>	<p> - NEVES, L. H. D. V. -MIYASHIRO, N. V. L. - SALERMO, M. B. </p>	<p>Realizar reflexões acerca da prática docente e os aspectos didáticos pedagógicos nas aulas de EF para as pessoas com deficiência.</p>	2023	<p> Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Disponível em: https://cbce.org.br/evento/conbrace23 Acesso em: 12 dez. 2023. </p>
<p> AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR </p>	<p> - SILVEIRA, A. A. T. - OLIVEIRA, F. S. - DIAS, M. A. </p>	<p>Discutir se o conhecimento oriundo da educação inclusiva contribui para compreender as especificidades da educação física numa perspectiva inclusiva</p>	2023	<p> Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Disponível em: https://cbce.org.br/evento/conbrace23 Acesso em: 12 dez. 2023. </p>

Neste quadro, estão contidos três trabalhos apresentados no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. O primeiro trabalho buscou apresentar estratégias pedagógicas para incluir um estudante

com TEA nas aulas de Educação Física. Na segunda pesquisa, através de pesquisas com professores de Educação Física, buscou-se analisar o entendimento destes sobre a prática pedagógica deste componente curricular, bem como suas estratégias de ensino para a inclusão de estudantes com deficiência. No terceiro trabalho, também foram realizadas entrevistas com professores de Educação Física para compreender se estes conseguem desenvolver aulas inclusivas, bem como pontuar as dificuldades encontradas e formas de serem superadas.

Quadro 2- Levantamento de trabalhos em Revistas:

Título do trabalho	Autor (es)	Objetivo	Ano	Fonte
A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO EDUCATIVO INCLUSIVO	- SIMÕES, A. S. -LORENZINI, A. R. - GAVIOLI, R. -CAMINHA, I. O. -SOUZA JÚNIOR, M. B. M. - MELO, M. S. T.	Analisar o trabalho educativo nas aulas de EF, discutindo-o na sua relação com os propósitos da inclusão de estudantes com deficiência numa escola regular privada com a base teórica crítico-dialética	2018	Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 35-48, jan./mar. de 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.73009 Acesso em: 13 dez. 2023
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	- JUCÁ, L. G. - LIMA, G. A. -CRISTO JÚNIOR, C. H. N. - SALLES, F. L. S.	Mapear e analisar a produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre o Transtorno do Espectro Autista e Educação Física escolar	2022	Motrivivência, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-25, 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87012 Acesso em 13 dez. 2023.

Neste quadro, organizamos dois trabalhos publicados nas revistas Movimento e Motrivivência, respectivamente. O primeiro, referente a uma pesquisa de campo numa escola privada, que buscou analisar de que forma estava sendo realizada as aulas inclusivas de Educação Física, numa perspectiva crítica, para estudantes com deficiências, e o segundo trabalho, relacionado a uma revisão sistemática, que traçou pesquisas dos cursos de pós-graduação do Brasil que abordaram a temática TEA e Educação Física escolar.

Como pode-se perceber, além da escassez de pesquisas relacionadas a temática deste trabalho, não encontramos nenhum estudo direcionado às estratégias de ensino para aulas de Educação Física para estudantes com TDAH.

2.1 Organização dos dados da pesquisa

Os textos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo, onde, de acordo com Souza Júnior *et al.* (2010, p. 34) “consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas”. Minayo (1998) diz que há diferentes formas de análise de conteúdo, dentre as quais: de avaliação, de enunciação, de expressão, das relações e categorial temática. Nesta pesquisa, será trabalhado esta última citada, onde, de acordo com Souza Junior *et al.* (2010, p.36), o termo categoria pode ser compreendido por:

[...] formas que refletem as propriedades/aspectos e as relações/ligações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus/ estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade.

Foram selecionados os indicadores iniciais da análise de conteúdo, observados no quadro 1. Sobre os indicadores, Souza Junior *et al.* (2010, p. 35) afirma: “o objeto de estudo da pesquisa precisa ser destacado como elemento central desses indicadores, expressando-se numa temática sintética acerca do que se deseja investigar, como também sua operacionalização, ou seja, como estes se expressarão”. Para auxiliar na delimitação do objeto desta pesquisa, foram definidas as categorias analíticas “prática pedagógica” e “inclusão”, e como categorias empíricas, tratamos os termos: educação escolar, formação de professores, componente curricular e estratégias didáticas nas aulas de Educação Física Escolar (Quadro 3).

Quadro 3- Indicadores Iniciais de Análise de Conteúdo

INDICADORES	DEFINIÇÃO DA PESQUISA
ELEMENTO CENTRAL	Inclusão dos alunos neurodivergentes nas aulas de Educação Física Escolar.
OPERACIONALIZAÇÃO	Possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física Escolar para estudantes neurodivergentes.
PONTO DE INVESTIGAÇÃO	Quais as possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física Escolar para estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental?

Fonte: Souza Júnior; Melo; Santiago, 2010.

Para auxiliar na delimitação do objeto desta pesquisa, foram definidas as categorias analíticas “prática pedagógica” e “inclusão”, e como categorias empíricas, tratamos os termos: educação escolar, formação de professores, componente curricular e estratégias didáticas nas aulas de Educação Física Escolar (Quadro 2). De acordo com Laville e Dione (1999, p. 219), as categorias analíticas são “[...] rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido [...]”

Ainda sobre as categorias analíticas e empíricas, Minayo (1998, p. 94) esclarece:

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Sendo assim, o quadro abaixo foi construído no sentido de melhor apresentar as categorias definidas para este estudo:

Quadro 4- Quadro de Análise de Conteúdo

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS EMPÍRICAS	DADOS
PRÁTICA PEDAGÓGICA	EDUCAÇÃO ESCOLAR	
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	COMPONENTE CURRICULAR	
	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	

Estas categorias foram elencadas a partir da leitura dos trabalhos selecionados nos anais do CONBRACE e das revistas. As categorias empíricas foram organizadas a partir de suas apresentações nestes locais citados. No próximo tópico, trataremos das análises dos dados aqui mencionadas.

2.2 Análise dos dados da pesquisa

Buscar trabalhos relacionados ao processo de inclusão de estudantes neurodivergentes nas aulas de Educação Física Escolar mostra que, apesar de toda

problemática englobada nessa temática, por vários fatores, incluindo a falta de conhecimento dos transtornos por parte de professores e gestores, como também a falta de estrutura no seio escolar para auxiliar nesse processo, observamos que, embora ainda muito escassa as publicações, conseguimos analisar algumas possibilidades didáticas para que o estudante com TEA e deficiências de uma forma ampla, especificamente, possa ser incluído nessas aulas de forma satisfatória.

No entanto, para que haja aulas, de fato, inclusivas, toda a escola precisa estar preparada. Sobre a categoria educação escolar, conseguimos analisar nos trabalhos selecionados que, embasados na Constituição Federativa do Brasil (1988), que determina o princípio do direito à educação para todos/as, é que se faz necessário abrir a discussão referente ao processo da educação equitativa e inclusiva, e desta forma, mobilizar toda a estrutura escolar para uma educação contemporânea, onde não haja mais brechas para a exclusão de qualquer estudante.

A escola é um lugar para todos/as e este direito precisa ultrapassar a barreira do papel e ser posto em prática como deve ser, de fato, e não de qualquer jeito. Afinal, tudo o que uma família atípica anseia, é que seu filho/a possa estar seguro, sendo respeitado e aprendendo na escola.

E é esse aprendizado que vai levar o estudante neurodivergente a novos patamares de desenvolvimento, pois, diferente do que se possa acreditar, as pessoas neurodivergentes têm total capacidade de aprender conceitos novos, basta buscar métodos para que isto ocorra. Sobre isso, concordamos com Martins (2013, p. 296), quando trata que à educação escolar:

compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência em si ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. Cabe destacar, ainda, que a formação de conceitos ultrapassa a esfera dos conceitos espontâneos, cotidianos, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções à medida da ampliação dos domínios sobre os signos culturais.

Contudo, embora saibamos dos direitos garantidos para que a inclusão possa ocorrer na escola, sabemos também que este processo não é simples. Lidar com estudantes que possuem transtornos do neurodesenvolvimento requer, no mínimo, conhecimento acerca das suas dificuldades, para que assim, possa haver meios de lidar com este estudante. Para isso, as políticas públicas precisam estar mais em evidência, trabalhando

mais neste sentido de preparar toda a escola para receber o estudante neurodivergente. Além disso, surgem também outras necessidades, como:

[...] buscar formas de modificar a escola para que se torne receptiva às necessidades de todos os alunos; ajudar os professores a compreender a inclusão e aceitar as suas responsabilidades diante da aprendizagem de todos os educandos, principalmente daqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão; promover o envolvimento da comunidade escolar no processo inclusivo; e possibilitar que os alunos com deficiência possam se sentir parte integrante da escola, aceitos e apoiados por seus pares e pelos demais membros que compõem a instituição (Martins, 2006, p. 19).

Haja vista todo o preparo que a escola precisa ter para receber de forma adequada o estudante neurodivergente, não podemos deixar de mencionar o papel fundamental do processo de formação dos professores, segunda categoria desta pesquisa. É nesta formação, onde os professores irão adquirir conhecimentos sobre a inclusão e sobre as neurodivergências/deficiências. Em todos os trabalhos selecionados para esta pesquisa, essas formações ganham destaque no sentido de preparar o professor para esta nova realidade.

Pesquisas realizadas na área da Educação e na Educação Física, em particular, mostram que os professores não se sentem preparados para lidar com as diferenças em suas aulas, mas que acreditam no processo de inclusão (Chicon; Cruz, 2014). Estes mesmos autores apontam “a não materialização das políticas públicas na realidade socioeducacional e a desinformação como um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva” (Chicon; Cruz, 2014, p. 816). Para isso, é necessário investir nas formações continuadas para que o professor possa aprimorar sua prática pedagógica.

Chicon e Cruz (2014, p. 817) evidenciam que:

A nosso ver, são as escolas e os professores organizados nas suas respectivas instituições que podem decidir quais são os melhores meios, métodos e formas de assegurar um processo de formação continuada para os seus profissionais e, a partir disso, pensar, dentro dos princípios da educação inclusiva, o que pode ser interessante para que a escola, juntamente com o professor, promova um ensino de qualidade que garanta ao aluno a acessibilidade ao conjunto de conhecimentos oferecidos.

No entanto, embora haja a compreensão da necessidade da formação continuada para o processo inclusivo na escola, as pesquisas selecionadas apontam que, por vezes, falta interesse dos professores em buscar novos caminhos para aprimorar sua prática, bem

como em relacionar-se com o estudante neurodivergente. Não basta apenas conhecer sua condição, é preciso conhecer aquele indivíduo em sua totalidade, e não se basear apenas no que refere o laudo médico. Bracht *et al.* (2003) diz que os insucessos, embora incomodem, não devem deixar o professor estático, esperando as mudanças, mas sim, tomar como ponto de reflexão para que haja uma ação.

Em contraponto ao que foi posto no parágrafo acima, um dos trabalhos mostrou a importância da professora manter uma postura de interação e comunicação proativa com um estudante com autismo. A sensibilidade em planejar suas aulas onde este estudante pudesse estar incluído trouxe como resultado sua participação ativa nas aulas. Isso mostra a importância de construir estratégias de aulas de acordo com as possibilidades dos estudantes neurodivergentes. Sobre a capacidade em aprender do estudante com autismo, corroboramos com Orrú (2016, p. 155) quando diz:

[...] se cremos que nosso aprendiz com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem. [...] porque cremos que é um sujeito aprendente, não um simples receptor de conteúdos, [...] mas sim um sujeito com possibilidades de aprender inúmeras coisas oportunizadas pela vida.

Contudo, na análise das pesquisas selecionadas, observamos que em alguns trabalhos, os professores, embora mencionem a preocupação em aprender a lidar com o processo da inclusão, não se preocupam em buscar conhecimentos fora da formação, ou, anseiam para compreender apenas os transtornos em si, sem levar em consideração que aquele estudante com neurodivergência tem características próprias, e que para lidar com ele, basta querer conhecê-lo dentro de sua individualidade. Góes (2000) retrata que a dificuldade de interação entre professor e estudante com TEA/ deficiência, traz prejuízos para seu processo de aprendizagem, visto que, esse estudante necessita de engajamento do professor para se manter estimulado e acolhido nas aulas.

As aulas de Educação Física se apresentam com grande potencial para o processo de educação inclusiva no ambiente escolar, desta forma, destacaremos como a categoria seguinte o componente curricular, o qual, pode ser definido como:

[...] um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que aliado a outros elementos desta organização

curricular, visa contribuir com a formação cultural do aluno (Souza Júnior, 2001, p. 3).

A Educação Física escolar, que na atual conjuntura, apresenta um saber e fazer pedagógicos baseados numa perspectiva crítica, tendo os seus conteúdos organizados e sistematizados de forma a levar os estudantes a refletirem sobre os aspectos sociais e culturais destes, se caracteriza como componente curricular. Sobre isso, Souza Júnior (2001, p. 11-12) reflete que “a seleção, a organização e a sistematização de seus conteúdos devem favorecer ao aluno o acesso a uma dimensão da cultura humana de forma mais reflexiva e elaborada, inclusive a partir de sua experimentação corporal”.

Neste contexto, analisamos que, quando a Educação Física se apresentou com uma abordagem crítica, os estudantes neurodivergentes puderam participar das aulas de forma ativa. Importante ressaltar que, quando as aulas de Educação Física se apresentam com a abordagem tradicional para turmas com estudantes neurodivergentes, dificilmente ali estará havendo inclusão, pois, de acordo com Neves; Miyashiro e Salermo (2023, p. 3):

O uso de uma abordagem tradicional pode perpetuar processos de exclusão devido às suas características intrínsecas, como a reprodução dos conteúdos baseados no aspecto motor, sem reflexão crítica; menores possibilidades de flexibilização de movimento, com ênfase no desenvolvimento e no padrão motor ouro.

Essas características da abordagem tradicional, excluem não só o estudante com neurodivergências/deficiências, como também o estudante mais “gordinho”, o mais “baixinho”, o “desajeitado”. Isso porque, por algum tempo a Educação Física era vista como a disciplina responsável por exigir gestos técnicos esportivos com perfeição, visando o desempenho em competições (Neves; Miyashiro e Salermo, 2023).

Quando a Educação Física perpassa o caminho da abordagem tradicional e baseia-se numa perspectiva crítica, pode-se observar, através dos trabalhos publicados, que os estudantes com neurodivergências apresentam ganhos tanto no aspecto das habilidades sociais, como de consciência corporal e espacial, além de desenvolver o pensamento sobre determinado conhecimento. Isto porque, nas aulas de Educação Física na abordagem Crítico Superadora, por exemplo, “é necessário tematizar o conteúdo em um processo de sistematização, que requer que as práticas corporais sejam vivenciadas, experimentadas, apreendidas [...]” (Lorenzini, 2013, p. 208).

Na análise das pesquisas selecionadas, além da escassez de publicações nessa temática, como já mencionado anteriormente, pudemos observar também que ainda são poucos os professores de Educação Física que conseguem incluir, de fato, os estudantes com neurodivergências em suas aulas. Isso porque, na maioria dos casos, as aulas ocorrem de forma tradicional, sendo abordados unicamente o conteúdo esporte. Desta forma, os professores mencionam que os estudantes com TEA, por exemplo, não participam dessas aulas devido o comprometimento de sua deficiência, além da falta de conhecimento do transtorno e a ausência de adaptação das aulas.

Ausência da diversificação de métodos de ensino pode levar o(a) professor(a) a utilizar metodologias tradicionais, considerando seletividade e supervalorizando algumas práticas corporais em detrimento das demais, com ensino predominantemente voltado à competição esportiva e aquisição de habilidades motoras, priorizando gestos técnicos e repetitivos (Jucá *et al.*, 2022, p. 15).

No entanto, mesmo a grande maioria dos professores de Educação Física ainda não conseguirem planejar e executar aulas inclusivas, podemos encontrar algumas estratégias de ensino nas pesquisas para que alunos com neurodivergências/ deficiências possam vivenciar essas aulas. Sendo este a próxima categoria a ser analisada.

Salles (2018) conseguiu elencar algumas dessas estratégias de ensino de aulas de Educação Física para alunos com TEA, onde o resultado mostrou-se positivo. Esta autora dividiu esse processo em dois movimentos fundamentais: o da adaptação e a aproximação.

No movimento de adaptação são compreendidas as características do(a) estudante. Daí alguns recursos facilitaram a inclusão nas atividades, como individualização do plano de ensino, respeito à individualidade e características do(a) estudante, trabalho colaborativo, aproximação familiar e formação complementar do(a) professor(a) nessa linha de conhecimento. O movimento de aproximação foi marcado pela contação de história, com divisão da turma em pequenos grupos e ampliação do repertório cultural dos(as) estudantes com diferentes experiências corporais, sendo utilizadas atividades individuais e coletivas (Salles, 2018 *apud* Jucá *et al.*, 2022, p. 15).

Pereira (2021) enfatiza a importância da diversificação dos conteúdos propostos. Segundo este autor, trabalhar com o conteúdo Jogos e Brincadeiras em turmas com estudantes com TEA despertou avanços significativos na comunicação e interação com os colegas, além da melhora no que tange as capacidades físicas, diminuindo as estereotípias. Pessoas (2019) confirma a importância dessa diversificação de conteúdos quando mostra os resultados positivos de aulas de *hip hop* em turmas com estudantes

neurodivergentes. Segundo Jucá *et al.* (2022, p. 16), “esse conteúdo foi capaz de promover um ambiente de humanização e de inclusão social de estudantes com autismo”.

Vale ressaltar a importância da presença de um Acompanhante Especializado do estudante neurodivergente, ou mesmo um estagiário de Educação Física, para o auxílio do professor (a), visto a condição de dispersão que o estudante possa assumir em dados momentos da aula. Além disso, o planejamento docente e o conhecimento dos seus estudantes é fundamental para construir estratégias de ensino a partir das suas possibilidades. Sobre isso, Vigostsky (1997) *apud* Garozzi e Chicon (2021, p. 4) “ressalta a importância de se construir uma prática pedagógica que atenda às especificidades dos alunos e reconheça os diferentes percursos de aprendizagem”.

Mais uma vez, mencionamos a eficácia da interação professor-estudante neurodivergente/deficiente, visto que, “a interação e diálogo entre professores e alunos com deficiência podem facilitar no processo de compreensão sobre a potencialidade do aluno em realizar atividades propostas[...]” (Garozzi e Chicon, 2021, p. 5). Buscar conhecer não só as neurodivergências como também o estudante no seu aspecto individual, sabendo que este possui plena capacidade de aprender, basta sairmos do convencional e buscarmos nos desafios, formas de aperfeiçoamento pessoal e profissional, pois, conseguir incluir estudantes com neurodivergências/deficiências em suas aulas, não é um ganho apenas para estes estudantes nem para suas famílias, mas também para o professor, que enxerga nesse ato, uma atitude de empatia e de cidadania.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

A escola assume um papel de suma importância na sociedade, para além do ensino dos componentes curriculares. É nela onde o indivíduo se reconhece como agente transformador da sua realidade. É na escola, onde o estudante firma relações com outras pessoas, e dessa forma, aprende a enxergar a diversidade que existe no mundo. De acordo com Saviani (1980, p.51), a função das instituições de ensino seria o de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações[...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Ainda de acordo com Saviani (1980, p. 52), promover o homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

A aprendizagem que a escola promove está relacionada a todo seu contexto de organização. O ambiente educacional é um espaço rico de trocas diárias das vivências individuais, que se transformam num elo coletivo. Sobre isso, Libâneo (2015, p. 3) afirma:

Atualmente, a partir da ideia de que os contextos socioculturais e institucionais são práticas educativas, as escolas são vistas, também, como lugar em que as pessoas aprendem coisas, é um lugar em que as pessoas compartilham ideias, opiniões, formas de resolver problemas, ou seja, compartilham uma visão de mundo, formam uma certa cultura. Ou seja, a organização escolar, ao se concretizar como conjunto de normas, diretrizes, ações, procedimentos, práticas que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros, intelectuais e a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, em função de objetivos, ela, também, se constitui como lugar de aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que não só os estudantes adquirem novos conhecimentos na escola, como também todos os que ali frequentam. Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 5) traz que “[...] a escola é vista como lugar de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e experiências, ou seja, um espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens de professores e alunos”.

No entanto, para que a escola seja, de fato, um ambiente transformador, é necessário compreender que, em se tratando das aulas, os alunos se reconheçam como sujeitos parte da história, e busquem refletir sobre o que professor fala. Além disso, o

aluno passa a associar o que vivencia em sala com a sua realidade social. E é a Pedagogia Histórico-Crítica quem se enraíza na escola e se volta para a prática social global (Jesus; Santos; Andrade, 2019), modificando a percepção da função social que a escola apresenta atualmente.

A Pedagogia Histórico-Crítica avança no sentido de fornecer um novo olhar à forma do aluno aprender o que lhes é passado em sala de aula, tornando-o parte da construção do seu conhecimento. O filósofo e educador Demerval Saviani (1943), responsável pelo desenvolvimento dessa teoria, teve como objetivo “propor uma prática pedagógica aplicada a um conceito dialético de escola no qual esta é determinada pela infraestrutura e super estruturas da formação social onde ocorre, mas que, ao mesmo tempo, as determina” (Geraldo, 2014).

Ainda sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a que ela se define:

[...] é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado. Esse processo parte da defesa pela escola, compreendida como uma instituição estabelecida histórico-socialmente sendo a responsável pela socialização do saber sistematizado (Jesus; Santos; Andrade, 2019, p. 72).

Compreendendo que a escola ganha destaque em função da sua responsabilidade histórica, não só pela apropriação como pela socialização do saber produzido pela humanidade (Santiago; Batista Neto, 2016), é preciso mencionar que, em consonância à Pedagogia Histórico-Crítica, encontra-se a Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Vygostsky (1896- 1934). Esta retrata a forma do aprendizado do indivíduo, no qual vai depender da sua relação com a sociedade. A criança nasce com suas funções elementares, e se desenvolve a partir do que acumula culturalmente, tendo o seu aprendizado mediado por outra pessoa, a qual dará significado à realidade (Coelho; Pisoni, 2012).

[...] as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultados das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo (Coelho; Pisoni, 2012, p. 146).

O professor, como mediador, exerce seu papel de agente transformador, a partir do momento em que ele direciona a transmissão do conhecimento aos seus alunos, e estes assimilam o conteúdo, reorganizando suas ideias, no sentido de fornecer um conceito

científico ao que já era espontâneo (Coelho; Pisoni, 2012). Sobre a visão de Vygotsky em relação a mediação, Martins (2013, p. 289) traz que “[...] é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele “prático” ou “teórico”.

Compreende-se a importância que a escola exerce perante a sociedade, mas é preciso saber de que forma o ensino está sendo repassado aos alunos, e ainda, o que se espera desses alunos. Se estes se transformarão em pessoas aptas a refletir e buscar transformações para suas vidas a partir do que foi aprendido na escola, ou se serão meros reprodutores de informações, desprovidos de análises críticas sobre o que lhes foram simplesmente repassados na escola.

A afirmação da educação escolar a serviço do desenvolvimento afetivo pressupõe o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos historicamente sistematizados, pela transmissão desses conhecimentos e por sentimentos intelectuais positivos. Considerando-se a natureza social dos sentimentos, os mesmos não emergem espontaneamente e, como todas as vivências afetivas, são engendrados pelo experienciado (Martins, 2013, p. 297).

E é através da troca de saberes que, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o aprendizado acontece nas escolas. Nesse sentido, podemos citar a importância da inclusão, onde alunos que possuem alguma deficiência possam interagir com os demais sem deficiência. Desta forma, a troca de experiências torna-se fundamental para o desenvolvimento de todos os que ali estão, em dada turma na escola.

Vygotsky defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos. Devido ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, o homem pode ter uma ação indireta, planejada tendo ou não deficiência. Pessoas com deficiência auditiva, visuais, e outras podem ter um alto nível de desenvolvimento, a escola deve permitir que dominem depois superem seus saberes do cotidiano (Coelho; Pisoni, 2012, p. 146).

No entanto, o processo de inclusão nas escolas é algo que ainda traz uma série de dificuldades e conflitos. O professor precisa conhecer seu aluno, bem como o comportamento específico que cada deficiência acarreta, para que dessa forma, a escola possa cumprir seu papel social, não só com os alunos sem deficiência, mas para com todos.

A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades e ir além ao seu desenvolvimento e aprendizado. Para que o professor possa fazer um

bom trabalho ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, desenvolvendo diálogo, criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe. Assim os registros, as observações são fundamentais tanto para o planejamento e objetivos quanto para a avaliação (Coelho; Pisoni, 2012, 150).

Ainda se tratando do processo de inclusão nas escolas, Lorenzini *et al.* (2015, p. 37) falam que:

A inclusão depende não apenas de uma mudança do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los com capacidades para ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos. É preciso existir professores que respeitem os saberes das crianças e dos jovens e que reconheçam a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar das diferenças.

O tema inclusão escolar, embora esteja em evidência atualmente, é um assunto que já vem sendo discutido desde 1994, na Conferência de Salamanca. Um marco histórico, organizado pela Unesco e pelo governo da Espanha. Neste evento, o qual ainda representa grande relevância devido os compromissos firmados, estiveram presentes 94 representantes do governo e várias representações de Organizações Não- Governamentais (Lorenzini *et al.*, 2015). Dentre os compromissos citados acima, pode-se elencar alguns dos principais:

[...] as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para todos e ofereceu um fórum para discussão e trocas de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo. Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças no mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação [...] esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva:

- A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e o exercício dos direitos humanos;
- As diferenças humanas são normais;
- As diferenças de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades da criança;
- As escolas regulares devem reconhecer à diversidade de necessidade de seus estudantes;
- As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio mais efetivo de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades em que todos se sintam bem-vindos, de construir uma sociedade mais inclusiva e de proporcionar educação para todos;
- Os governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política, matriculando todas as crianças nas escolas regulares, a menos que haja razões convincentes para agir de maneira diferente (Unesco, 1994, p. 43-44).

Assim, compreendemos que a escola é um lugar onde frequentam pessoas diferentes umas das outras, e é a partir desse pensamento que começamos a enxergar os estudantes com suas individualidades, sejam nas suas personalidades, na sua raça, na sua classe social, ou sua condição como neurodivergente, por exemplo. Lorenzini *et al.* (2015) afirmam que embora sejamos semelhantes em alguns pontos, não temos como ser totalmente iguais, e por isso, devemos levar em consideração o fato de vivermos numa sociedade de classes e com oportunidades desiguais.

Dessa forma, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem na escola, a Educação Física Escolar se apresenta como componente curricular responsável pelo processo de aquisição de conhecimentos sobre às práticas corporais que foram desenvolvidas ao longo da história. Sobre isso, Araújo (2015, p. 19) afirma:

A Educação Física Escolar enquanto componente curricular da Educação Básica, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, tem um papel fundamental que é primeiramente o de contribuir para o processo de democratização de acesso às práticas corporais construídas historicamente, como também o direito a participação efetiva e qualificada de todos os estudantes presentes nas redes escolares.

Por algum tempo, esse componente estava voltado apenas para o desenvolvimento físico e desempenho atlético. Dessa forma, pessoas com déficits cognitivos ou qualquer outro tipo de deficiência estariam dispensados dessas aulas. Assim, surge a Educação Física Adaptada (EFA), que de acordo com Winnick (2004), é uma categoria da Educação Física pautada em um programa individualizado de aptidão motora e física, além de habilidades e práticas corporais que possam suprir as condições do estudante com deficiência. De acordo com Lorenzini *et al.* (2015, p. 46):

[...] corresponde à produção, à sistematização e ao acúmulo de conhecimento, oriundos da pesquisa aplicada, relacionadas à cultura corporal de movimento das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas.

No entanto, a EFA consta de uma prática voltada apenas para as pessoas com deficiências. Apesar de ser segura para este público, de certa forma, não há como mencionar a inclusão nesse mecanismo de aula. Os alunos estarão sempre divididos, e segregar é uma palavra que não deve mais ocupar espaço quando se trata de escola. Deve-se prezar pela “leitura da realidade da área em prol da aquisição dos bens corporais, relacionando-os à crítica do modo de produção hegemônico” (Lorenzini *et al.*, 2015, p. 47).

Souza (2002) diz que se faz necessário uma reflexão na questão da inclusão, em que os professores devem repensar sobre articulação do tempo, espaço e conhecimento durante as aulas, buscando possibilidades de analisar e compreender quais os limites da inclusão dos estudantes na escola. Menciona também que o professor precisa saber sobre qual Educação Física irá implementar a esses alunos.

A Educação Física pode ser vista de diferentes maneiras. Por um lado, pode lidar com ideologias “biologicistas”, que se preocupam com a estética ou o rendimento físico e técnico do indivíduo e, por outro, pode se trabalhar enfatizando os aspectos histórico-sociais do indivíduo. Dependendo da forma de conceber a Educação Física, não é difícil legitimar a exclusão dos estudantes de determinadas atividades, seja eles portadores de deficiência ou não. Já vivenciamos muitas vezes a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais lentos, enfim, daqueles que não se enquadram em um padrão pré-estabelecido (Souza, 2002, p. 37).

A aula de Educação Física, como supracitada, deve ser para todos os estudantes, sem distinção. É preciso reconhecer a importância desse componente curricular para a formação destes, com ou sem deficiência, objetivando a contribuição nas transformações sociais.

Realizar a inclusão nas aulas de Educação Física na perspectiva crítica não é tarefa fácil, é um desafio que precisa ser trabalhado em várias esferas. Além dos professores precisarem repensar sua prática pedagógica, são necessários investimentos das políticas públicas do Estado, bem como um olhar mais cuidadoso das Secretarias Municipais de Educação, no sentido de realização de formações continuadas, melhorias nas condições de trabalho e de salários. Somado a esses esforços, os cursos de licenciaturas precisam reformular suas estruturas curriculares, para que os novos professores possam ter suas formações qualificadas.

3.1 Sobre o método pedagógico e as aulas de educação física

3.1.1. Pedagogia Histórico-Crítica

O método que o professor utiliza em sua prática docente poderá determinar o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem. Conhecer e se pautar nas tendências pedagógicas alinhará o percurso para um possível sucesso deste processo, pois, estas tendências estão baseadas em movimentos sociais, filosóficos e

antropológicos, a qual atendem ao momento histórico no qual estão inseridas (Gasparin; Petenucci, 2008).

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais (Gasparin; Petenucci, 2008, p. 3).

É de suma importância o professor reconhecer os fundamentos da educação e, assim, buscar uma teoria pedagógica que possa lhe organizar, no sentido do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Além disso, a teoria pedagógica, de acordo com Larroyo, 1982; Manacorda, 2010; Saviani, 2009 *apud* Lavoura (2020, p. 106) diz:

[...] que alude sobre a questão da inseparabilidade do reconhecimento, ou não, da relação escola e sociedade, se atendo aos condicionamentos sociais por meio dos quais a escola é determinada, bem como, as inter-relações entre prática social e prática educativa, ou seja, entre processos sociais e processos educativos.

Buscando superar as pedagogias tradicionais, Demerval Saviani (1943) desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta, baseada na teoria histórico cultural, de grande relevância para a educação brasileira, uma vez estar pautada na realidade escolar, nos condicionantes sócio-históricos da educação e no saber sistematizado, sendo este último considerado “[...] o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise” (Saviani, 2008, p. 142).

Taffarel (2016) constata que esta teoria, alinhada ao desenvolvimento humano, o ensino e a aprendizagem, apresenta-se em cinco passos imprescindíveis para o estudante. Ainda de acordo com esta autora, estes passos consistem em:

- (1) prática social como ponto de partida do trabalho educativo: momento da compreensão do professor em relação à prática que pode ser denominada de “síntese precária” enquanto a do aluno é “sincrética”;
- (2) “[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social” (SAVIANI, 1984, p. 74), tendo em vista, identificar condições e elementos que visem a sua resolução e, por conseguinte, quais conhecimentos se colocam a seu favor;
- (3) instrumentalização, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão, etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síntese” em direção à “síntese”, o pensamento teórico;
- (4) catarse, representa o cume dos momentos anteriores caracterizando-se pela “[...] efetiva incorporação dos instrumentos

culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p.75). A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, trata-se, segundo Saviani (1984), da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”, isto é, pela (5) prática social (Taffarel, 2016, p. 8-9).

Este método de ensino estimula a iniciativa do professor, bem como seu diálogo com o estudante e dos estudantes entre si. Além disso, mantém viva a cultura acumulada historicamente, mostrando aos estudantes seus papéis dentro dessa história, reconhecendo-os como sujeitos partes integrantes desta.

A Pedagogia Histórico-Crítica preocupa-se com os interesses dos estudantes e suas realidades, compreendendo seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, reconhecendo que cada sujeito é único, com suas possibilidades e dificuldades a serem enfrentadas. No entanto, procura manter “a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (Gasparin; Petenucci, 2008, p. 4).

De acordo com Lavoura (2020), esta teoria crítica recoloca a questão da especificidade e natureza da educação escolar como o objeto do currículo, traçando algumas exigências para o fortalecimento do trabalho pedagógico. A saber:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido socialmente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2008, p. 09).

Desta forma, compreende-se que é através da qualidade das relações entre os seres humanos e o acesso à cultura, que se permite a identificação das características de tudo o que nos rodeia. E quando estas características são constatadas, organizadas e sistematizadas, nos permitem conceituar algo (Taffarel, 2016).

A Pedagogia Histórico-Crítica está baseada no Materialismo Histórico-Dialético, sendo esta uma corrente filosófica preconizada por Karl Marx (1818), tendo como fundamentos:

A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em

sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história) (Gasparin; Petenucci, 2008, p. 5).

Assim, dentre os fundamentos citados do Materialismo Histórico-Dialético, podemos elencar a práxis, visto a importância de associar a teoria e prática no âmbito educacional, mas ainda assim, sendo um tanto quanto questionada, principalmente no que tange à Educação Física escolar. É importante ressaltar que, quando a prática está embasada na teoria, o estudante compreende o que e o porquê está realizando, ou seja, esta prática torna-se consistente, sendo fundamental para o processo de assimilação desta teoria.

Sobre esta relação teoria-prática, Saviani (2012, p. 108) define que:

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem para resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

3.1.2. Aulas de Educação Física numa perspectiva crítica

Embora as aulas de Educação Física escolar ainda possam ser realizadas por professores que desconheçam a importância de trabalhar com uma determinada abordagem, ressaltamos nesta pesquisa, que são as aulas de cunho crítico que conseguem desenvolver o estudante de uma forma ampla, a qual o possibilita obter o conhecimento referente à Cultura Corporal, gerando, desta forma, reflexões e contribuições para a sociedade.

No entanto, tendo nas aulas de Educação Física o objeto de estudo a Cultura Corporal, por vezes, pode-se perceber um movimento contrário, no sentido de críticas condizentes a redução das aulas práticas e/ou preocupação com o desenvolvimento corporal, gerando um afastamento por parte dos professores deste componente curricular à abordagem Crítico-Superadora, por exemplo. Sobre isso, Taffarel (2016) afirma que a Educação Física quando relacionada à Cultura Corporal, não anula os objetivos relacionados a formação física dos estudantes, mas sim, os recoloca no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes.

Além disso, esta abordagem procura superar a visão excludente que a Educação Física carregou desde sua origem, visto seu objetivo está atrelado ao condicionamento físico e gestos técnicos esportivos em sua perfeição. A Educação Física passou um longo tempo da história excluindo as pessoas que não pudessem se encaixar no “padrão perfeito” exigido. De acordo com Oliveira (2006, p. 86) a Educação Física era “considerada como cultura do físico, constituindo-se como parte da medicina, criadora de sofisticadas técnicas esportivas, veiculadora de ideologias”.

Procurando desvencilhar essa ligação da Educação Física com o caráter higienista, apenas, foi que, em 1992, a obra Coletivo de Autores buscou apontar os aspectos históricos e culturais dos conteúdos propostos, estando os seis autores que a compõe, determinados a mostrar que este componente curricular poderia estar além do condicionamento físico para estudantes habilidosos. É nesta obra que a abordagem Crítico-Superadora passa a ser enfatizada.

[...] a obra do Coletivo de Autores (1992) é uma das pioneiras na área da Educação Física a abordar esses processos históricos e culturais, juntamente com elementos políticos e sociais na formação humana, expondo duas vertentes antagônicas de Educação Física escolar, uma que trata do desenvolvimento da aptidão física e outra que está situada sobre os pressupostos da reflexão sobre a cultura corporal (Lima, 2022, p. 4).

Ainda sobre esta obra:

O Coletivo de Autores representou um avanço para a área, e se destaca em relação às demais proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física porque explicita sua base conceitual, definindo categorias importantes para o campo crítico educacional (luta de classes, a ideologia e a hegemonia), e partir delas aponta como objeto de estudo a cultura corporal tematizada por meio do jogo, da dança, da ginástica, do esporte e da luta, fundamentalmente dinamizados numa perspectiva curricular que trata do projeto político pedagógico da escola e da sala de aula (Paiva, 2017, p. 65).

Para além da crítica tecida à Educação Física voltada ao desenvolvimento da aptidão física, a obra Coletivo de Autores (2012) traz algumas referências teórico-metodológicas que nos fazem refletir sobre a importância do papel social da Educação Física escolar, como por exemplo:

- A materialização da função social da escola garantindo o acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado e, o desenvolvimento, pela aprendizagem, das

funções psicológicas superiores, para produzir a cultura mediante a apropriação dos instrumentos para a construção da mesma;

- O objeto do currículo voltado para a atitude crítica dos estudantes elevando o nível do seu pensamento teórico;
- O objeto de estudo da educação física elegendo a cultura corporal construída socialmente, acumulada historicamente a ser criativa e criticamente ensinada;
- O ensino da Educação Física centrado no desenvolvimento de aprendizagens que possibilitam a constatação, compreensão, explicação e a proposição auto determinada, no campo da cultura corporal.

Neste sentido, compreende-se que a aula de Educação Física na perspectiva Crítico-Superadora atenta-se a desenvolver no estudante sua capacidade de percepção, interpretação e reflexão do conteúdo sistematizado, visando sua emancipação e a produção da vida com diálogo e argumentos, voltados para uma transformação social (Lorenzini; Tavares; Souza Júnior, 2022).

Nessa visão de conjunto, a aula crítico-superadora possibilita aos estudantes a apropriação do conteúdo mediante a constatação ↔ interpretação ↔ compreensão ↔ explicação das contradições presentes na realidade social, visando às superações (Tenório et al., 2020 *apud* Lorenzini; Tavares; Souza Júnior, 2022, p. 5).

O professor de Educação Física que se propõe a desenvolver em seu trabalho, aulas que buscam a compreensão da realidade e a transformação da mesma, apresenta-se como um importante agente social, pois, além dele mostrar que todos os estudantes podem realizar as suas aulas (não só os “mais habilidosos”), ele consegue ser o sujeito ativo em busca de uma sociedade crítica, reflexiva, capaz de dialogar com seu meio.

Lorenzini; Tavares; Souza Júnior (2022, p. 7) tratam dos princípios gerais que norteiam uma aula de Educação Física na perspectiva Crítico-Superadora, baseados em Demerval Saviani e Coletivo de Autores (1992-2012), a saber:

- Elaboração dos objetivos, que explicitam o projeto de homem-sociedade, confrontando o conservador com o projeto de transição claramente transformador;
- A organização do trabalho pedagógico, explicitando a necessidade de superação da alienação rumo à auto-organização, do individualismo rumo ao coletivismo;
- A seleção, organização e sistematização do conhecimento, questionando sua lógica, superando a fragmentação via totalidade concreta na unidade metodológica, sistematizando

o saber escolar organizado em ciclos de escolarização, articulados na concepção do currículo ampliado referenciado na lógica dialética;

- A avaliação escolar, superando a seleção-exclusão em prol da consciência que busca a aproximação com os objetivos socialmente referenciados.

Assim, observa-se a relevância do papel social deste componente curricular, uma vez que este esteja voltado para o ensino da Ginástica, Jogo/Brincadeira, Esporte, Luta, Dança, e suas relações com a realidade da escola, da comunidade e do estudante, organizando um pensamento crítico que pode ser explorado amplamente partindo de suas atribuições, necessidades e experiências.

O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino (Coletivo de Autores, 2012, p.63).

Importante ressaltar ainda, que a Metodologia Crítico Superadora trata o conhecimento realizado de forma espiralado, ou seja, quando este conhecimento se amplia à medida que vai recebendo novas referências (Paiva, 2017). Dessa forma, foram divididos os ciclos de escolarização, para que os conteúdos pudessem ser passados de forma simultânea, levando os estudantes de seu conhecimento sincrético ao sintético, ou seja, “[...] do momento da constatação dos dados da realidade até suas mais claras e objetivas explicações acerca desta realidade” (Paiva, 2017, p. 67).

Ainda de acordo com esta autora, os ciclos estão organizados da seguinte forma:

- O 1º Ciclo de escolarização- trata da organização da identidade dos dados da realidade (creche ao 3º ano do Ensino Fundamental) – nesta, os (as) estudantes se encontram na fase sincrética, ou seja, identificando semelhanças e diferenças, a partir do tema da aula, tendo um salto qualitativo quando realiza associações entre as coisas.
- O 2º Ciclo - o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4º ao 6º ano do Ensino Fundamental) - seria o período que o (a) estudante teria desenvolvido sua capacidade de abstração, estabelecendo relações complexas entre as coisas.
- O 3º Ciclo – a ampliação da sistematização do conhecimento (7º ao 9º ano do Ensino Fundamental) – O (a) estudante amplia seus conceitos acerca da realidade, sendo capaz de reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico.

- O 4º Ciclo – Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (Ensino Médio) – os (as) estudantes refletem pedagogicamente sobre a realidade, identificando, interpretando, compreendendo e explicando a realidade social (Paiva, 2017, p. 67-68).

Desta forma, compreende-se que Metodologia Crítico-Superadora está pautada numa concepção preocupada não só em tecer críticas às teorias anteriormente desenvolvidas, como também em buscar formas de transformações, buscando contrariar a ideologia dominante e o pensamento conservador, onde os estudantes, mediados pelo professor, assumem o papel de protagonistas da transformação social pela consciência de classes (Paiva, 2017).

4. POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

Como já mencionado anteriormente, a proposta de aulas de Educação Física para estudantes neurodivergentes, no primeiro momento, é algo desafiador, pois, é preciso o professor repensar toda a sua prática docente, no sentido de incluir este estudante, de maneira que todos possam participar das aulas de uma forma coletiva, tendo sempre em mente que, embora o estudante que se apresente com alguma(s) neurodivergência(s), e assim, seja necessário algumas adaptações, ele também apresenta inúmeras possibilidades, e são nelas que o professor precisa estar atento e reconhecê-las. Brasil (1997) *apud* Rossi-Andrion *et al.* (2022, p. 177) dizem que “a Educação Física deve apresentar oportunidades a todos os estudantes para que desenvolvam suas potencialidades, de forma equiparada e não seletiva, priorizando seu desenvolvimento como seres humanos.

Para a realização de aulas de Educação Física no aspecto inclusivo, o professor precisa planejar suas aulas dentro do interesse que o estudante apresenta, e sempre que possível, desenvolver uma rotina na aula, pois assim, minimiza o quadro de ansiedade e insegurança que possa desencadear no estudante. Além disso, a presença de um estagiário de Educação Física ou mesmo o Acompanhante Terapêutico é de suma importância, visto a dispersão que o estudante neurodivergente apresenta por vezes, tornando mais difícil para o professor agir sozinho nesses momentos.

Fiorini e Manzini (2016) descreveram que os professores envolvidos no estudo tiveram dificuldade em preparar os estudantes para a atividade, explicar e evitar dispersões. O mesmo relato ocorreu no estudo realizado por Blgrave (2017), em que foi apresentada a dispersão dos estudantes durante as aulas. Essas distrações poderiam estar relacionadas aos sons dos pássaros, a alta temperatura e a demais sons externos a escola que eram simultâneos a aula de EF. Os estudos ressaltaram que para estudantes tipicamente em desenvolvimento essas situações são insignificantes, mas para os estudantes com TEA torna-se importante devido as suas condições (Rossi-Andrion *et al.*, 2022, p. 186).

Sobre a afirmação feita no parágrafo anterior “planejar as aulas dentro do interesse que o estudante apresenta”, nos pautamos em Vygotski (1997), que menciona a importância de prática pedagógica ser construída baseada nas especificidades dos estudantes, levando em consideração os diferentes percursos de aprendizagem. Neste sentido, o professor precisa estar atento ao estudante neurodivergente para compreender

os seus mais variados aspectos, e assim, construir suas aulas. Além disso, é de suma importância a interação professor-estudante, pois é desta forma também, que o ambiente poderá ser transformado em alegre, acolhedor e motivador.

[...] as dificuldades de interação do docente com alunos que apresentam deficiência/autismo têm impactos negativos em seu processo de aprendizagem, visto que esses sujeitos são aqueles que mais necessitam do engajamento do professor para permanecer mergulhados no processo de significação (Góes, 2000 *apud* Garozzi; Chicon, 2021, p. 4).

Há algumas estratégias que o professor de Educação Física deve se atentar quando, em alguma turma, haja um estudante neurodivergente, especificamente com autismo, como por exemplo:

- [...] usar figuras para mostrar materiais que serão utilizados e a sequência da atividade;
- adequar as instruções de forma que sejam verbais, claras, objetivas e curtas e, se necessário, demonstrar as atividades para que os estudantes possam copiá-lo;
- introduzir novas atividades de forma gradual;
- utilizar reforço positivo como elogios;
- manter a atenção do aluno por meio de contato visual e verbal; conhecer o tempo de tolerância do aluno, para que o professor mude a atividade e chame sua atenção quando necessário; atentar-se a hipersensibilidade sensorial dos estudantes com TEA, evitando som alto, texturas diferentes e/ou luzes intensas ou piscantes (Nabeiro; Silva, 2019 *apud* Rossi-Andrion *et al*, 2022, p. 177).

Cabe mencionar também outro aspecto que precisa ser trabalhado com todos os estudantes, que é a importância do acolhimento ao colega com neurodivergência. Muitas vezes, este estudante não apresenta interesse em realizar as aulas de Educação Física por se sentirem excluídos dos demais, e assim, busca-se isolar. Porém, o professor precisa estar atento a estas condições e trabalhar o papel de todos na sociedade, no que se refere à inclusão. Lembrando que o papel da Educação Física na abordagem Crítico-Superadora combate o processo de exclusão que permeou por vários anos, como citado no capítulo anterior.

[...] os autores ressaltaram a importância do desenvolvimento de atividades que envolviam a interação de estudantes com TEA com seus pares. Eles apresentaram que o isolamento dos estudantes com TEA acontecia pela rejeição de alguns estudantes tipicamente em desenvolvimento (Obrusnikova; Dillon, 2011 *apud* Rossi-Andrion *et al*, 2022, p.187).

Podemos destacar algumas perguntas que podem auxiliar o professor de Educação Física no momento do seu planejamento. Esses questionamentos foram elaborados por

Fiorini e Manzini (2016) para turmas com estudantes com TEA e podem ser constituídos como parte integrante do processo de elaboração das aulas. São elas:

- O professor tem atenção do aluno antes de dar a instrução?
- A linguagem verbal é específica para o nível de compreensão dos estudantes?
- A instrução verbal é acompanhada de gestos que favoreçam o entendimento da tarefa?
- As dicas são específicas ao estilo e nível de aprendizagem do aluno?

Desta forma, essas reflexões podem auxiliar o professor a elucidar algumas lacunas das aulas de Educação Física para estudantes com neurodiverências, e promover um maior engajamento deste estudante, no sentido da participação nessas aulas, além de eliminar algumas possíveis barreiras.

Embora não haja estudos relacionados à temática deste trabalho para estudantes com TDAH nos anais e revistas selecionadas, elencamos, a partir da revisão bibliográfica, algumas estratégias de aulas que podem auxiliar os professores de Educação Física para este contexto.

Sendo assim, atividades de caráter lúdico se apresentam como uma excelente ferramenta para trabalhar com estudantes neurodivergentes, especificamente o TDAH. Vygostky (2001) menciona que é através da ludicidade que a criança adquire autoconfiança e iniciativa, além de desenvolver a linguagem, o pensamento e a concentração (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015). Além disso, Lorenzini (2002) também afirma que a brincadeira é considerada um elemento de caráter lúdico, capaz de proporcionar à criança experiências necessárias ao desenvolvimento, tais como as de ordem cognitiva, sensorial, motora, cultural e perceptual.

Cunha (2012) acrescenta que o lúdico é uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem da criança com TDAH, pois minimiza os problemas de desatenção, inquietude, irritabilidade e comportamentos hiperativos. Nesse sentido, Viana (2013) sugere que recursos didáticos devem ser utilizados por contribuírem para a manutenção da atenção de crianças com o transtorno, estimularem a capacidade de criatividade, a participação ativa e efetiva, além de promoverem o prazer de brincar e a interação com os demais alunos (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015, p. 113).

A rotina das aulas se caracteriza como uma das mais relevantes para o estudante com TDAH, uma vez que ele consegue localizar-se no tempo e espaço, além de ser um

recurso para o processo da aprendizagem (Lima, 2010 *apud* Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015).

Dias e Bhering (2004) acrescentam que o professor, ao estabelecer uma rotina, deve levar em consideração às necessidades dos alunos, o ambiente e as metas a serem alcançadas. Não obstante, é de suma importância a participação dos estudantes como sujeitos ativos e que a rotina possibilite espaços para as discussões e expressões de todos os integrantes do grupo, bem como, a internalização desta pelos sujeitos (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015, p. 121)

Compreendemos que, embora planejar e executar aulas de Educação Física num contexto inclusivo para estudantes neurodivergentes possa ser algo complexo à princípio, na verdade, é apenas um processo novo, em desenvolvimento e que ainda requer mais estudos na área. Essa complexidade no planejamento de aula, por vezes, pode ter relação com a falta de conhecimento das condições destes estudantes, no entanto, o professor não deve se atentar apenas ao que está escrito no laudo médico e nos sinais específicos de cada transtorno.

Silveira, Oliveira e Dias (2023) corroboram com a afirmação supracitada quando falam da importância do professor conhecer os aspectos emocionais, cognitivos e fisiológicos dos transtornos/deficiências que os estudantes apresentam, para assim, compreender melhor quais as suas limitações, bem como suas possibilidades. Mas que, tão importante quanto estes conhecimentos específicos, é também considerar que cada sujeito tem uma subjetividade própria, a qual, pode definir de maneira mais clara suas características, e assim, tornar o processo da inclusão nas aulas de Educação Física algo menos complexo.

[...] Glat e Blanco (2009) defendem que os professores deveriam se especializar no aluno, compreendendo que ele constrói conhecimento, tem sentimentos, desejos e saberes adquiridos em sua vida extraescolar, trazendo esse conhecimento pré-existente para escola. No entanto, embora apontem essa crítica, também não descartam a importância dos conhecimentos teóricos-metodológicos, nem tão pouco das tipologias, mas destacam que o mais importante nesse processo é a diversidade das ofertas educativas disponibilizadas a todos, considerando que todos os alunos merecem atenção e respeito, devendo receber o reconhecimento por suas subjetividades (Silveira; Oliveira; Dias, 2023, p. 6).

Essas estratégias de ensino de aulas de Educação Física para estudantes com neurodivergências baseadas no método pedagógico da Metodologia Crítico-Superadora proporcionam aos mesmos a capacidade de desenvolvimento não só das suas partes motoras, como também das possibilidades de desenvolver suas perspectivas críticas, através do ensino da Cultura Corporal. E assim, este estudante passa a se

reconhecer como parte integrante da sociedade, buscando a transformação da sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a atual conjuntura no que concerne o processo de inclusão na sociedade, este trabalho trouxe como proposta principal analisar as possibilidades didáticas para a organização de aulas de Educação Física com estudantes neurodivergentes do ensino fundamental da Educação Básica, bem como, mapear os estudos em torno da relação entre a Educação Física escolar e os estudantes neurodivergentes; identificar a contribuição dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física escolar e apresentar as possibilidades didáticas para a organização de aulas da Educação Física com estudantes neurodivergentes. Para responder o problema da pesquisa e cumprir com o objetivo geral, foi realizado um estudo qualitativo, do tipo bibliográfico-documental.

Os resultados mostraram que ainda há muito o que se pesquisar sobre as possibilidades didáticas das aulas de Educação Física escolar para estudantes neurodivergentes. E mais ainda, além das pesquisas, haver maiores publicações em revistas conceituadas da Educação Física. Pelo fato da escassa publicação desses trabalhos, recorreremos aos anais do CONBRACE, para responder o questionamento proposto.

Embora haja poucas publicações na temática proposta, ainda assim, conseguimos analisar algumas estratégias de suma importância para o trabalho com estudantes neurodivergentes, sendo uma das principais, a relação professor-estudante, onde o professor possa conhecer de perto este estudante, analisando suas dificuldades, e sobretudo, suas possibilidades. Para que, a partir de então, este professor tenha subsídios suficientes para construir um planejamento adequado para este estudante, garantindo, desta forma, a sua participação nas aulas com os demais.

Os estudos também mostraram que é necessária uma mudança no currículo dos cursos de formação, para que haja uma maior preparação dos professores para trabalhar no contexto da inclusão. Além disso, os cursos de formação continuada também precisam estar alinhados a esta temática, bem como, uma maior preocupação do poder público, visando essas formações, além de melhores condições de trabalho para os professores, com o salário condizente às suas demandas, materiais suficientes e estrutura física das escolas adequadas.

Alguns trabalhos analisados, elaborados a partir de entrevistas com professores de Educação Física, constataram que estes professores até tentam realizar aulas inclusivas, mas dificilmente obtêm êxito, uma vez que estes não possuem conhecimento científico sobre as neurodivergências.

No entanto, nestes mesmos trabalhos, os autores evidenciaram a importância dos professores buscarem esses conhecimentos, mas também, compreender os aspectos subjetivos de cada estudante, mostrando que estes podem elucidar de forma mais clara a forma de desenvolver uma aula inclusiva.

Sobre as aulas de Educação Física para alunos com neurodivergências, pôde-se concluir que a abordagem Crítico-Superadora traz elementos fundamentais para promover a inclusão de todos. Uma vez que um dos princípios desta abordagem está em superar a exclusão, que por muito tempo permeou as aulas de Educação Física. Além disso, esta abordagem está pautada no desenvolvimento de pessoas críticas, capazes de realizar uma leitura da realidade social, e conseqüentemente, sua transformação.

Desta forma, através da análise das pesquisas, constatamos que quando as aulas de Educação Física foram realizadas sob uma perspectiva crítica, além da participação do estudante neurodivergente, houve também um maior engajamento do professor no processo de inclusão, bem como uma maior aceitação de toda a turma. Isso mostra o compromisso do professor em transformar uma realidade, que por muito tempo, excluía as pessoas com neurodesenvolvimento fora do padrão esperado.

Assim, esperamos que mais pesquisas nesse contexto possam ser publicadas, com o objetivo de ajudar os professores de Educação Física a promoverem aulas inclusivas, visto que, essa é a nossa realidade atual, onde não há mais espaço para segregações. É necessário a compreensão de que todos somos diferentes em diversos aspectos, e de que quando conseguimos inserir um estudante neurodivergente em nossas aulas, ganhamos todos. O estudante, por estar fazendo parte de um todo, o professor, por estar cumprindo seu papel social, a escola, por mostrar o porquê de ser uma instituição destinada a todos, e as famílias atípicas, que podem se sentir abraçadas por todos que fazem essa rede de inclusão.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th edition, 2014.

BALDISSERA, Olívia. Blog do EaD. Neurodiversidade nas escolas: o papel do professor na educação de crianças neurodivergentes. Postado em 18 dez. 2023. Disponível em: <https://www.blogdoead.com.br/tag/mercado-de-trabalho/neurodiversidade> Acesso em: 29 jan. 2024.

BARBOSA, Maria Raquel.; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. Psicologia e Sociedade, v. 23, n. 1, p. 24-34. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 30 jan. 2024.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 30 jan. 2024.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. Revista e- Ped- FACOS / CNEC Osório. Vol. 2- Nº 1- agosto, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 111-126, Jan.-Mar., 2015.

ELIETE, Santiago; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 1, p.49-64, 2016.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 24 fev. 2024.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. Didática de Ciências Naturais na Perspectiva Histórico- Crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. Coleção formação de professores.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

JESUS, Lucas Antonio Feitosa de; SANTOS, Juliana dos; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. Aspectos Gerais da Pedagogia Histórico- Crítica. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, nº 1, 2019 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNADERLLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. Encontros Bibli, Florianópolis, v. 28, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da Educação Física na escola. Poiésis. Revista do Prograna de Pós-Graduação em Educação- Mestrado- Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.14, n.25, p.99-119, Jan/Jul2020.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. Presente! Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, v. 60, p. 39-45, 2009.

_____. Práticas de Organização e Gestão da Escola: Objetivos e Formas de Funcionamento a Serviço da Aprendizagem de Professores e Alunos (*). (*) Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3/2/2015.

LIMA, Wanderson Pereira. Abordagem crítico-superadora: o trato da educação física como prática transformadora da realidade social. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 32, n.65/2022.

LORENZINI, Marlene. Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos. São Paulo: Manole, 2002.

LORENZINI, Ana Rita. Conteúdo e método da Educação Física escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica [tese]. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. 2013.

LORENZINI, Ana Rita; COSTA, Keila Brandão; MELO; Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. Inclusão e Educação Física Escolar. Realidades e Possibilidades. Universidade de Pernambuco. EDUPE- Editora Universidade de Pernambuco. Recife, 2015. Série Educação e Cultura.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico- Cultural para a Pedagogia Histórico- Crítica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 52, p. 286-300, setembro, 2013.

- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia Araújo; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. *Inclusão: Compartilhando saberes*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 17-26. (Educação Inclusiva)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ORRÚ, Sílvia Ester. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PAIVA, A. C. *Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física*. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.
- PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.
- ROSSI-ANDRION, Patrícia; SANTOS, Sabrina Hermann dos; MUNSTER, Mey de Abreu van; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Transtorno do Espectro Autista e Educação Física Escolar: Revisão Sistemática de Literatura. *Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.*, Marília, v.22 n.1, p. 175-194, Jan./Jun., 2021.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* Ano I - Número I – Jul. 2009.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.
- SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; OLIVEIRA, Fabiana Soares de; DIAS, Maria Aparecida. As interfaces da Educação Inclusiva na Educação Física Escolar. Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- SOUZA, Sônia Bertoni. Educação Física Inclusiva: um grande desafio para o século XXI. *Revista Integração: Educação Física Adaptada*. Ano 14- Edição Especial, 2002.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O Saber e o Fazer Pedagógicos da Educação Física na Cultura Escolar. *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória, 2001, vol. 1, p.81-92.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.
- TAFFAREL, Celi Zulke. *Pedagogia Histórico-crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. Resolução 48/96. Salamanca, Espanha: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 03 fev.2024.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

WINNICK, Joseph. Educação Física e Esportes Adaptados. Barueri: Manole, 2004.