O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 24 | Nº 72 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.18091356

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Shirlei Holanda Nery Cruz[1]

Marlene Rodrigues[2]

Resumo

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física escolar tem evidenciado desafios pedagógicos e formativos para professores da escola pública, especialmente no que se refere à construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Diante desse cenário, esta pesquisa consiste em responder ao seguinte problema: de que modo a pesquisa-ação pode contribuir para a formação docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas na educação física escolar voltadas à inclusão de estudantes com TEA? O objetivo do artigo é analisar as contribuições da pesquisa-ação como dispositivo formativo para professores de Educação Física, a partir de processos reflexivos desenvolvidos no contexto escolar com visas a inclusão de estudantes com TEA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, quanto aos fins, e de natureza aplicada, quanto aos meios, fundamentada na pesquisa-ação. Os dados primários foram produzidos por meio de rodas de conversa com duas professoras de Educação Física e a pesquisadora, além de registros em diário de campo, enquanto os dados secundários foram constituídos por documentos e produções acadêmicas relacionadas à temática. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a pesquisa-ação favoreceu a reflexão crítica sobre as concepções docentes iniciais, possibilitou a problematização dos desafios pedagógicos e institucionais enfrentados nas aulas de Educação Física e contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas, em diálogo com produções nacionais e internacionais recentes sobre inclusão e formação docente.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Formação Docente; Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Pesquisa-ação.

Abstract

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in school Physical Education classes has revealed pedagogical and training-related challenges for public school teachers, especially with regard to the construction of inclusive practices in everyday school life. In light of this scenario, this research seeks to answer the following question: in what ways can action research contribute to teacher education and to the re-signification of pedagogical practices in school Physical Education aimed at the inclusion of students with ASD? The objective of this article is to analyze the contributions of action research as a formative device for Physical Education teachers, based on reflective processes developed in the school context with a view to the inclusion of students with ASD. This is a qualitative study in terms of its aims and applied in nature in terms of its means, grounded in action research. Primary data were produced through conversation circles involving two Physical Education teachers and the researcher, as well as field diary records, while secondary data consisted of documents and academic productions related to the theme. Data analysis was carried out using content analysis. The results indicate that action research fostered critical reflection on teachers' initial conceptions, enabled the problematization of pedagogical and institutional challenges faced in Physical Education classes, and contributed to the re-signification of pedagogical practices, in dialogue with recent national and international literature on inclusion and teacher education.

Keywords: Action Research; Autism Spectrum Disorder; School Inclusion; School Physical Education; Teacher Education.

[1] Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: shirleinery@gmail.com

[2] Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Educação Escolar. E-mail: marlene.rodrigues@unir.br

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola tem se configurado como um dos grandes desafios da educação pública contemporânea, sobretudo no que se refere à garantia de práticas pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Esse cenário exige que a escola repense suas concepções, estratégias e formas de organização, superando abordagens que se limitam à presença física do aluno e avançando na construção de propostas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar.

No âmbito da Educação Física escolar, tais desafios assumem especificidades, uma vez que esse componente curricular envolve práticas corporais, interações sociais e organização coletiva das atividades, aspectos que podem intensificar barreiras à participação de estudantes com TEA. Dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social, à sensorialidade e à previsibilidade das atividades tornam-se evidentes nas aulas de Educação Física, demandando do professor atenção às singularidades dos estudantes e flexibilidade na organização das práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas à inclusão, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às demandas dos estudantes com TEA no contexto da Educação Física escolar. Essas dificuldades estão associadas, entre outros fatores, à formação docente, às condições de trabalho e à ausência de espaços institucionais que favoreçam a reflexão coletiva sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como processos formativos desenvolvidos no próprio espaço escolar podem contribuir para o fortalecimento da prática docente e para a construção de propostas pedagógicas mais inclusivas. A pesquisa-ação apresenta-se como uma abordagem que articula investigação e formação, ao envolver os professores na análise crítica de suas próprias práticas e na construção coletiva de alternativas pedagógicas contextualizadas.

Embora haja avanços nas produções acadêmicas sobre inclusão escolar e Educação Física, observa-se que ainda são incipientes os estudos que articulam, de forma aprofundada, a formação docente em serviço, a pesquisa-ação e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no cotidiano das aulas de Educação Física escolar. Grande parte das investigações concentra-se em abordagens descritivas ou em propostas pontuais de adaptação, carecendo de análises que evidenciem os processos formativos vivenciados pelos professores e as transformações pedagógicas construídas coletivamente no interior da escola. Essa lacuna justifica a relevância da presente pesquisa.

Diante desse cenário, esta pesquisa consiste em responder ao seguinte problema: de que modo a pesquisa-ação pode contribuir para a formação docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas

na educação física escolar voltadas à inclusão de estudantes com TEA? O objetivo do artigo é analisar as contribuições da pesquisa-ação como dispositivo formativo para professores de Educação Física, a partir de processos reflexivos desenvolvidos no contexto escolar com vistas à inclusão de estudantes com TEA.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação em uma escola pública municipal da região Norte do Brasil, envolvendo professoras de Educação Física e a pesquisadora em processos formativos colaborativos. Os dados foram produzidos a partir de rodas de conversa e registros em diário de campo, sendo analisados por meio da análise de conteúdo.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta diálogos teóricos sobre Educação Física escolar, inclusão e Transtorno do Espectro Autista. Em seguida, são discutidos os resultados da pesquisa, organizados em categorias analíticas. Posteriormente, são apresentadas as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa, suas limitações e possibilidades para pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular da educação básica, tem sido historicamente atravessada por concepções pedagógicas centradas no rendimento, na performance e na padronização dos corpos, o que contribuiu para a exclusão de estudantes que não se adequavam aos modelos corporais hegemônicos. Essa lógica, ainda presente em muitos contextos escolares, tensiona os princípios da educação inclusiva, ao restringir as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes com diferentes características, ritmos e formas de interação com as práticas corporais (BRACHT, 1999; BETTI, 2009).

No debate contemporâneo sobre inclusão, a Educação Física escolar ocupa posição estratégica, uma vez que lida diretamente com o corpo, o movimento e a interação social, dimensões fortemente marcadas por processos de normalização e exclusão. No contexto brasileiro, autores como Mantoan (2006) e Mendes (2017) ressaltam que a inclusão não pode ser compreendida como mera inserção física do estudante na escola regular, mas como um processo que exige transformações nas concepções pedagógicas, nas práticas docentes e na organização institucional da escola.

No cenário internacional, a inclusão tem sido compreendida como um processo sistêmico e contínuo, voltado à identificação e à remoção de barreiras à participação e à aprendizagem. Ainscow (2020, p. 11) afirma que *"*a inclusão diz respeito à presença, participação e sucesso de todos os alunos, com especial atenção àqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão*"*, destacando que práticas

inclusivas exigem mudanças estruturais e culturais no interior das instituições educacionais. Essa perspectiva desloca o foco das limitações individuais para as condições oferecidas pela escola, aproximando-se das concepções defendidas no campo da educação inclusiva no Brasil.

Booth e Ainscow (2019), em versões recentes do *Index for Inclusion*, reforçam que a construção de práticas inclusivas está diretamente relacionada à criação de espaços coletivos de reflexão no interior da escola, nos quais professores possam questionar rotinas pedagógicas naturalizadas e reconstruir suas práticas de forma colaborativa. Para os autores, *"*o desenvolvimento de práticas inclusivas exige que as escolas examinem como o ensino e a aprendizagem são organizados e como as diferenças entre os alunos são compreendidas" (BOOTH; AINSCOW, 2019, p. 8). No âmbito da Educação Física escolar, esse debate assume relevância particular, considerando a centralidade do corpo e do movimento na organização das aulas.

A crítica à chamada "inclusão normativa" também tem sido amplamente discutida no campo internacional. Slee (2021, p. 36) em sua obra alerta que *"*a educação inclusiva corre o risco de se tornar um mero slogan político quando não consegue desafiar as práticas que continuam a marginalizar os alunos*"*, evidenciando que políticas inclusivas, quando não acompanhadas de mudanças pedagógicas concretas, tendem a reproduzir formas sutis de exclusão. Essa crítica dialoga diretamente com a Educação Física escolar, especialmente quando práticas esportivizadas e competitivas permanecem como eixo central das aulas, limitando a participação de estudantes com diferentes condições corporais e funcionais.

Pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro têm evidenciado que as concepções docentes exercem influência direta na organização das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar. Ao analisar narrativas de professores, Barbuio (2023) identifica contradições entre discursos favoráveis à inclusão e práticas que mantêm expectativas reduzidas em relação aos estudantes em condição de deficiência. Esses achados revelam que a construção de uma cultura inclusiva envolve não apenas mudanças estruturais, mas também a problematização das representações e concepções que orientam a prática docente.

Os desafios contemporâneos da inclusão na Educação Física escolar ultrapassam a adaptação pontual de atividades ou a aplicação de técnicas específicas. Trata-se de repensar o papel pedagógico da Educação Física na escola, deslocando o foco do desempenho para a participação, do corpo idealizado para o corpo vivido, e da competição para a cooperação. Essa transição exige processos formativos que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática e a construção coletiva de estratégias pedagógicas comprometidas com o direito à participação de todos os estudantes.

A Educação Física escolar é convocada a assumir a inclusão como princípio estruturante de suas práticas, reconhecendo a diversidade como constitutiva do processo educativo. O diálogo entre produções

nacionais e internacionais evidencia que a consolidação de práticas inclusivas depende da articulação entre concepções pedagógicas, organização institucional e formação docente contínua, configurando-se como um desafio permanente para a escola pública contemporânea.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, INCLUSÃO E NORMATIVIDADE CORPORAL: DIÁLOGOS TEÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A Educação Física escolar consolidou-se historicamente como um componente curricular fortemente marcado pela centralidade do corpo, do movimento e do desempenho físico. No entanto, essa centralidade foi sendo construída a partir de concepções normativas de corpo e aprendizagem, ancoradas em paradigmas biologicistas, esportivistas e funcionalistas, que estabeleceram padrões de normalidade corporal e de competência motora. Tais padrões passaram a orientar a organização curricular, os critérios de avaliação e as expectativas docentes, produzindo práticas pedagógicas que, ainda que não explicitamente excludentes, operam pela seleção e hierarquização dos corpos no espaço escolar.

No campo internacional, estudos críticos têm evidenciado que a Educação Física constitui um dos espaços mais potentes de produção e reprodução da normatividade corporal na escola. Ao analisar experiências de estudantes com deficiência, Haegele e Sutherland (2020) argumentam que a área historicamente privilegia determinados corpos e habilidades, reforçando processos de exclusão simbólica.

Essa análise desloca o foco da exclusão das características individuais dos estudantes para as estruturas pedagógicas que regulam a participação. A normatividade corporal, atua como um dispositivo silencioso de poder, definindo quem pode participar plenamente das atividades, quem ocupa posições centrais e quem permanece à margem do processo educativo.

Ao aprofundar esse debate, Fitzgerald (2020) sustenta que a inclusão em Educação Física exige uma revisão profunda das bases epistemológicas da área, uma vez que os currículos tradicionais continuam ancorados em concepções restritas de habilidade e sucesso escolar. Essa perspectiva evidencia que práticas inclusivas não podem ser construídas por meio de ajustes pontuais, mas demandam a problematização das concepções de corpo, movimento e aprendizagem que sustentam o ensino. No contexto da Educação Física, isso implica questionar a centralidade do rendimento e da performance como critérios de valor pedagógico e reconhecer múltiplas formas de participação e expressão corporal.

No Brasil, esse debate tem sido amplamente desenvolvido por autores que problematizam criticamente a tradição normativa da Educação Física escolar. Chicon (2011; 2020) destaca que a inclusão não pode ser compreendida como mera adaptação de atividades para estudantes considerados “diferentes”, mas como um processo de reorganização da prática pedagógica a partir do reconhecimento da diversidade

como princípio educativo. Para o autor, a permanência de modelos normativos de ensino contribui para que a inclusão seja vivenciada de forma limitada, frequentemente reduzida à presença física do estudante nas aulas, sem garantia de participação significativa.

Munster (2016) analisa como a normatividade corporal se manifesta no cotidiano das aulas de Educação Física, por meio de expectativas homogêneas de desempenho, comportamento e engajamento. Segundo a autora, práticas pedagógicas centradas na lógica esportivista e competitiva tendem a reforçar processos de hierarquização dos corpos, produzindo experiências recorrentes de fracasso e invisibilidade para estudantes que não se ajustam aos padrões dominantes.

As contribuições de Kunz (1994; 2014) aprofundam esse debate ao propor uma abordagem crítico-emancipatória da Educação Física escolar. Kunz questiona a centralidade da técnica e do rendimento como critérios de valor pedagógico e defende práticas que priorizem a experiência corporal, a expressão e a compreensão crítica do movimento. Essa perspectiva amplia as possibilidades de participação dos estudantes e tensiona a normatividade corporal que historicamente orientou o ensino da área.

Nessa mesma direção, Betti (2013), Betti, Ferraz e Dantas (2019), analisam criticamente os fundamentos históricos da Educação Física escolar, evidenciando como a área foi constituída a partir de pressupostos biologicistas e funcionalistas. Esses autores destacam que a superação desses modelos exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma revisão profunda das finalidades educativas da Educação Física, de modo que a inclusão seja compreendida como compromisso ético, político e pedagógico.

Os limites da normatividade corporal tornam-se ainda mais evidentes quando se trata da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos internacionais apontam que, nas aulas de Educação Física, a presença física do estudante não garante, necessariamente, experiências de pertencimento e participação. Essa análise reforça que a exclusão, muitas vezes, se manifesta de forma sutil, por meio da limitação das oportunidades de participação, da ausência de mediações pedagógicas adequadas e da permanência de práticas normativas que desconsideram as singularidades dos estudantes. No caso dos alunos com TEA, essas barreiras são frequentemente intensificadas por ambientes altamente estimulantes, regras rígidas e expectativas homogêneas de comportamento.

A dissertação que fundamenta esta pesquisa evidencia que, no contexto da Educação Física escolar, a inclusão de estudantes com TEA é atravessada por desafios que extrapolam a dimensão técnica da adaptação de atividades. Os dados do estado da arte analisado indicam que práticas pedagógicas centradas na normatividade corporal tendem a restringir as possibilidades de participação desses estudantes, reforçando a necessidade de propostas que considerem a diversidade sensorial, comunicacional e relacional como elementos constitutivos do processo educativo.

O diálogo entre a literatura internacional e as produções brasileiras permite compreender que os desafios contemporâneos da Educação Física escolar inclusiva não se restringem à falta de recursos ou de formação técnica, mas estão profundamente vinculados às concepções pedagógicas que orientam a prática docente. A normatividade corporal constitui-se, assim, como um dos principais obstáculos à inclusão de estudantes com TEA, exigindo a construção de práticas pedagógicas que rompam com essa lógica e reconheçam a diversidade como princípio estruturante do ensino.

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista e a Educação Física escolar

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física escolar tem se configurado como um dos maiores desafios contemporâneos da área, sobretudo em contextos educacionais marcados por práticas pedagógicas normativas, rígidas e centradas em expectativas homogêneas de comportamento e desempenho corporal. Diferentemente de outras áreas do currículo, a Educação Física mobiliza intensamente dimensões sensoriais, comunicacionais e relacionais, o que faz com que as singularidades dos estudantes com TEA se expressem de forma mais evidente no cotidiano das aulas, tensionando concepções tradicionais de ensino e exigindo do professor constantes tomadas de decisão pedagógica.

A participação de estudantes com TEA na Educação Física escolar não pode ser compreendida apenas a partir da adaptação de atividades ou da presença física nas aulas. Estudos apontam que muitos desses estudantes vivenciam experiências de exclusão simbólica, caracterizadas por baixa participação, isolamento social e ausência de engajamento significativo, mesmo quando formalmente incluídos no contexto escolar. Haegele (2020), ao analisar experiências de estudantes com deficiência, enfatiza que a Educação Física frequentemente se constitui como um espaço de tensão para esses alunos, em função das exigências normativas que orientam as práticas pedagógicas evidenciando que as dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA nas aulas de Educação Física não decorrem exclusivamente de suas características individuais, mas estão profundamente relacionadas à forma como o ensino é organizado. A centralidade conferida à execução correta dos movimentos, à rapidez na compreensão das regras e à interação social padronizada tende a favorecer estudantes que se ajustam facilmente a essas expectativas, ao passo que marginaliza aqueles cujas formas de comunicação, interação e participação diferem do modelo dominante.

Ao aprofundar esse debate, Fitzgerald (2020) argumenta que a inclusão de estudantes com TEA exige uma revisão crítica das concepções de normalidade que estruturam a Educação Física escolar. Para a autora, práticas pedagógicas que não reconhecem a diversidade de modos de participação acabam

reforçando processos de exclusão, ainda que sob o discurso da inclusão. Essa perspectiva reforça a necessidade de deslocar o foco da inclusão do estudante para a prática pedagógica, compreendendo que são as estruturas do ensino que precisam ser transformadas para garantir a participação significativa de todos os alunos. No caso dos estudantes com TEA, isso implica considerar aspectos sensoriais, comunicacionais e relacionais como elementos constitutivos do planejamento pedagógico, e não como obstáculos a serem contornados.

No contexto brasileiro, pesquisas têm evidenciado que a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física é frequentemente atravessada por sentimentos de insegurança e despreparo por parte dos professores. De acordo com Chicon (2011; 2020) muitos docentes ainda associam a inclusão de alunos com deficiência à necessidade de conhecimentos técnicos especializados, o que contribui para a percepção de que não estão aptos a desenvolver práticas inclusivas. Para o autor, essa compreensão reforça a lógica da responsabilização individual do professor e invisibiliza a dimensão coletiva e institucional da inclusão.

Munster (2021) analisa que as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de estudantes com TEA estão fortemente relacionadas à permanência de modelos pedagógicos normativos. Segundo o autor, práticas centradas na repetição de gestos técnicos, na competitividade e na padronização dos comportamentos tendem a limitar as possibilidades de participação desses estudantes, produzindo situações recorrentes de exclusão simbólica e baixa interação social.

Estudantes com TEA frequentemente experimentam a Educação Física como um espaço de alta demanda sensorial e social, o que pode gerar sobrecarga, ansiedade e afastamento das atividades propostas. Goodwin e Watkinson (2000), ao investigarem experiências de estudantes com deficiência, afirmam que essas análises demonstram que a inclusão de estudantes com TEA demanda uma compreensão ampliada de participação, que considere não apenas a execução das atividades, mas também as condições em que elas são propostas. Ambientes excessivamente estimulantes, regras pouco explicitadas e interações sociais mediadas de forma rígida podem comprometer o engajamento dos estudantes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis e flexíveis.

Esta pesquisa demonstra que, no contexto da Educação Física escolar, os desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA são frequentemente interpretados pelos professores como dificuldades individuais do aluno, e não como questões pedagógicas passíveis de transformação. Essa percepção contribui para a manutenção de práticas normativas e para a reprodução de estratégias de exclusão simbólica, como a retirada do estudante da atividade ou sua permanência passiva nas aulas.

Kunz (1994; 2014), defende que a superação dessas práticas exige uma mudança paradigmática na Educação Física escolar, com a valorização da experiência corporal, da expressão e da interação como dimensões centrais do processo educativo. Ao reconhecer o corpo como espaço de comunicação e

construção de sentidos, essa perspectiva amplia as possibilidades de participação dos estudantes com TEA, deslocando o foco do desempenho para a vivência pedagógica.

As contribuições de Betti, Ferraz e Dantas (2019) reforçam essa compreensão ao evidenciar que a Educação Física escolar precisa assumir a inclusão como princípio estruturante de suas finalidades educativas. Para esses autores, a permanência de práticas seletivas compromete o direito à educação e reforça desigualdades historicamente produzidas no interior da escola.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física escolar não pode ser tratada como um desafio individual do professor ou como uma questão exclusivamente técnica. Trata-se de um problema pedagógico, ético e político, que exige a revisão das concepções de corpo, aprendizagem e participação que orientam a prática docente. As pesquisas além das fronteiras nacionais evidenciam que a superação da normatividade corporal constitui condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas que garantam o pertencimento e a participação significativa de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

Ao reconhecer esses desafios, este eixo teórico cria as bases conceituais para compreender a necessidade de processos formativos que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática docente. É nesse contexto que a pesquisa-ação emerge como dispositivo formativo potente, capaz de tensionar concepções cristalizadas, promover a escuta docente e possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas em direção a uma Educação Física escolar efetivamente inclusiva.

Formação docente e pesquisa-ação como dispositivo formativo para práticas inclusivas

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar está diretamente relacionada aos processos de formação docente, especialmente àqueles desenvolvidos no interior da própria escola e ancorados na reflexão crítica sobre o cotidiano da prática. A literatura tem apontado que modelos tradicionais de formação continuada, centrados em cursos pontuais, transmissivos e descontextualizados, mostram-se insuficientes para responder às demandas complexas que emergem da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender a formação docente como um processo contínuo, situado e coletivo, no qual o professor é reconhecido como sujeito de saber e de experiência.

No debate internacional, a formação de professores para a inclusão tem sido analisada a partir da crítica aos modelos prescritivos que desconsideram a realidade concreta das escolas. Booth e Ainscow (2019) destacam que práticas inclusivas sustentáveis dependem da criação de culturas escolares

colaborativas, nas quais os professores possam refletir coletivamente sobre seus desafios, crenças e práticas pedagógicas:

> A educação inclusiva não se alcança através da implementação de estratégias ou técnicas isoladas. Requer processos contínuos de aprendizagem profissional integrados ao cotidiano escolar, onde os professores trabalham em colaboração para identificar barreiras à participação e desenvolver respostas adequadas ao contexto.

Essa compreensão evidencia que a formação docente para a inclusão não pode ser reduzida à aquisição de técnicas específicas, mas deve favorecer processos reflexivos que possibilitem aos professores questionar concepções cristalizadas e reconstruir suas práticas a partir das demandas reais do contexto escolar. No caso da Educação Física, isso implica problematizar modelos normativos de ensino que historicamente orientaram a área e reconhecer a diversidade como princípio organizador do currículo.

A pesquisa-ação tem se destacado, nesse contexto, como um dispositivo formativo potente, justamente por articular investigação e intervenção, teoria e prática, reflexão e ação. Kemmis, McTaggart e Nixon (2019) defendem que a pesquisa-ação se constitui como um processo coletivo de produção de conhecimento, no qual os sujeitos envolvidos investigam criticamente sua própria prática com vistas à transformação:

> A pesquisa-ação é um processo participativo e democrático que visa desenvolver o conhecimento prático na busca de propósitos humanos relevantes. Busca integrar ação e reflexão, teoria e prática, em colaboração com outros, na busca de soluções práticas para questões de grande importância.

Essa abordagem rompe com a lógica hierárquica de produção do conhecimento, ao reconhecer o professor como pesquisador de sua própria prática e valorizar os saberes construídos no cotidiano escolar. No campo da Educação Física, a pesquisa-ação possibilita que os docentes analisem criticamente suas concepções sobre corpo, movimento, aprendizagem e inclusão, identificando barreiras pedagógicas e construindo coletivamente estratégias mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

No contexto brasileiro, autores têm enfatizado a importância da pesquisa-ação como estratégia formativa capaz de promover mudanças significativas na prática docente. Chicon (2011; 2020) ressalta que a formação continuada em serviço, quando orientada pela reflexão coletiva e pela investigação da prática, contribui para o fortalecimento do protagonismo docente e para a superação de práticas excludentes na Educação Física escolar. Para o autor, a pesquisa-ação cria condições para que o professor compreenda a inclusão como compromisso pedagógico e institucional, e não como responsabilidade individual.

De forma convergente, Munster (2016) argumenta que processos formativos baseados na pesquisa-ação favorecem a problematização das práticas normativas que ainda predominam na Educação Física escolar. Segundo a autora, ao refletir coletivamente sobre o cotidiano das aulas, os professores passam a reconhecer as barreiras produzidas pelas próprias práticas pedagógicas e a construir alternativas que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

McNiff (2017), destaca que a pesquisa-ação é particularmente relevante em contextos de inclusão, por possibilitar a articulação entre desenvolvimento profissional e transformação das práticas, afirmando que a pesquisa-ação permite que professores se tornem agentes ativos de mudança, ao investigar criticamente suas ações e compreender os efeitos de suas decisões pedagógicas sobre a aprendizagem e a participação dos estudantes reforçando que a formação docente para a inclusão deve ser entendida como um processo investigativo contínuo, no qual o professor constrói conhecimento ao mesmo tempo em que transforma sua prática. No caso da Educação Física escolar, essa abordagem mostra-se especialmente pertinente, uma vez que as demandas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA exigem sensibilidade pedagógica, flexibilidade e capacidade de adaptação às singularidades dos alunos.

A ausência de espaços formativos baseados na reflexão coletiva contribui para que os professores vivenciem a inclusão de estudantes com TEA como sobrecarga e fonte de insegurança profissional. Os dados analisados indicam que, quando os docentes não dispõem de oportunidades para compartilhar experiências, discutir dificuldades e construir estratégias coletivamente, tendem a recorrer a soluções individualizadas e pontuais, que pouco contribuem para a transformação das práticas pedagógicas.

A pesquisa-ação emerge como um dispositivo formativo capaz de criar espaços de escuta, diálogo e colaboração entre professores, favorecendo a construção de saberes situados e coerentes com a realidade escolar. Bardin (2011) contribui para esse debate ao destacar a importância da análise sistemática das práticas e dos discursos docentes, permitindo que os professores compreendam os sentidos atribuídos às suas ações e identifiquem possibilidades de ressignificação.

Ao articular formação docente, pesquisa-ação e inclusão, torna-se possível compreender que a transformação das práticas pedagógicas na Educação Física escolar depende de processos formativos que reconheçam o professor como sujeito ativo na produção do conhecimento evidenciando que a pesquisa-ação se configura como um caminho potente para promover a reflexão crítica, fortalecer o protagonismo docente e construir práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente no atendimento às singularidades de estudantes com TEA.

No contexto das produções publicadas na própria Revista Boletim de Conjuntura (BOCA), estudos recentes têm evidenciado a centralidade da escuta docente, da reflexão crítica e da investigação da prática como elementos estruturantes de processos formativos comprometidos com a inclusão. Barbuio (2023),

ao analisar narrativas de professores de Educação Física, demonstra que as concepções docentes sobre a deficiência influenciam diretamente a organização das práticas pedagógicas, revelando tensões entre discursos inclusivos e ações que ainda reproduzem expectativas reduzidas sobre os estudantes. Esses achados reforçam que a consolidação de uma cultura inclusiva demanda o enfrentamento de representações pedagógicas naturalizadas no cotidiano escolar.

De forma convergente, Marafon e Santos (2024), ao investigarem vivências de crianças com Transtorno do Espectro Autista em contextos educativos, evidenciam que práticas pedagógicas sensíveis às dimensões sensoriais ampliam significativamente as possibilidades de participação, interação e engajamento dos estudantes. As autoras destacam que o planejamento intencional e a observação atenta das respostas dos alunos ao ambiente constituem estratégias fundamentais para a promoção do pertencimento e da aprendizagem significativa.

No âmbito da formação docente e da pesquisa-ação, Rodrigues *et al*. (2023) evidenciam que processos formativos fundamentados na reflexão coletiva possibilitam a ressignificação das práticas pedagógicas, ao favorecer a produção de saberes situados e coerentes com as necessidades reais dos estudantes. Para os autores, a pesquisa-ação contribui para que o professor compreenda a complexidade do cotidiano escolar, analise criticamente suas intervenções e construa respostas pedagógicas alinhadas aos princípios da inclusão, reforçando a formação docente como processo investigativo contínuo.

Ao assumir a pesquisa-ação como dispositivo formativo, esta pesquisa alinha-se a perspectivas teóricas que compreendem a inclusão como um processo coletivo, dinâmico e situado, fundamentando a análise dos resultados e discussões que serão apresentados a seguir. A partir desse referencial, torna-se possível compreender como a escuta docente, a reflexão compartilhada e a investigação da prática contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Abordagem, natureza e fundamentos da pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, fundamentada na pesquisa-ação, compreendida como uma perspectiva metodológica que articula, de forma indissociável, produção de conhecimento e transformação da prática pedagógica. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos, as percepções e as interpretações construídas pelos professores de Educação Física acerca da inclusão de estudantes com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cotidiano escolar, considerando o contexto institucional e relacional em que essas práticas se desenvolvem.

A pesquisa qualitativa possibilita apreender fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando o ponto de vista dos sujeitos e os processos vivenciados no ambiente natural da investigação. Nessa perspectiva, o pesquisador mantém contato direto com o campo empírico, acompanhando práticas, interações e processos formativos, o que se mostra particularmente relevante em estudos que envolvem inclusão escolar e formação docente.

A escolha pela pesquisa-ação fundamenta-se na compreensão de que a formação docente se constrói no exercício reflexivo da prática. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se pela participação ativa dos sujeitos investigados na identificação dos problemas, no planejamento das intervenções e na análise dos resultados, constituindo-se como um processo coletivo de produção de conhecimentos. Essa abordagem se desenvolve por meio de ciclos contínuos de planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo ajustes permanentes nas práticas pedagógicas.

Autores internacionais contemporâneos destacam o potencial formativo da pesquisa-ação no campo educacional. Kemmis, McTaggart e Nixon (2019) compreendem a pesquisa-ação como uma práxis educacional crítica, orientada pela busca de práticas mais justas e inclusivas, nas quais professores e pesquisadores investigam conjuntamente suas próprias ações. Cochran-Smith *et al*. (2016) ressaltam que pesquisas colaborativas e participativas fortalecem o desenvolvimento profissional docente ao promoverem processos reflexivos comprometidos com a equidade e a justiça social. Nessa direção, a pesquisa-ação mostrou-se adequada para analisar e ressignificar as práticas pedagógicas da Educação Física escolar voltadas à inclusão de estudantes com TEA.

Lócus da pesquisa e caracterização institucional

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada na Região Norte do Brasil. A instituição atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e apresenta um contexto marcado pela diversidade do alunado, incluindo estudantes público-alvo da Educação Especial, com destaque para aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

No período de realização da pesquisa, a escola contava com 88 estudantes cadastrados na Sala de Recursos Multifuncional, dos quais 83 possuíam laudo de deficiência, sendo 62 diagnosticados com TEA. Esses dados evidenciam a complexidade do contexto educacional investigado e reforçam a pertinência de uma pesquisa voltada à análise das práticas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar.

As aulas de Educação Física eram realizadas em diferentes espaços da escola, como quadra poliesportiva e áreas abertas, ambientes que, embora favoreçam a interação social e a expressão corporal, também impõem desafios específicos à inclusão de estudantes com TEA, especialmente em relação à organização do tempo, à intensidade dos estímulos sensoriais e à dinâmica das turmas. Essas condições institucionais foram consideradas ao longo de todo o processo investigativo, uma vez que influenciam diretamente as possibilidades de participação dos estudantes e a organização das práticas pedagógicas.

Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa duas professoras licenciadas em Educação Física da rede pública municipal que atuavam diretamente em turmas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, além da pesquisadora, que também integra o contexto escolar como docente. As professoras participantes possuem experiência profissional na educação básica e vivenciam, em seu cotidiano, os desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA nas aulas.

Inicialmente, a pesquisa previa a participação de um número maior de colaboradores; no entanto, em razão de remanejamentos e desistências justificadas por questões pessoais e profissionais, duas professoras permaneceram até a conclusão da pesquisa. As participantes foram compreendidas como colaboradoras da pesquisa-ação, assumindo papel ativo nos processos de diagnóstico, planejamento, intervenção e reflexão coletiva, em consonância com os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação (KEMMIS; McTAGGART; NIXON, 2019).

A pesquisadora atuou como mediadora do processo investigativo, organizando os momentos de reflexão, sistematizando os registros e promovendo o diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico. A presença da pesquisadora no campo empírico não comprometeu o rigor metodológico da investigação; ao contrário, ampliou as possibilidades de compreensão aprofundada das práticas pedagógicas, desde que acompanhada de reflexividade crítica e explicitação dos procedimentos adotados.

Organização da pesquisa-ação e procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi organizada a partir de um movimento cíclico composto pelas etapas de diagnóstico, planejamento, intervenção pedagógica e reflexão coletiva. Essas etapas não foram compreendidas de forma linear, mas como momentos interdependentes de um processo investigativo em constante construção.

A fase diagnóstica envolveu a análise dos dados institucionais da escola, permitindo mapear a distribuição dos estudantes com TEA por turmas, turnos e anos escolares, conforme apresentado nos quadros inseridos no corpo do artigo. Esse diagnóstico inicial possibilitou compreender a dimensão do atendimento aos estudantes com TEA e os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no cotidiano escolar.

Como parte do diagnóstico institucional que fundamentou a pesquisa-ação, realizou-se o levantamento detalhado da distribuição dos estudantes com deficiência, com ênfase nos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos turnos matutino e vespertino da escola investigada. Esse mapeamento permitiu compreender a dimensão do atendimento educacional inclusivo e as condições concretas enfrentadas pelos professores de Educação Física no cotidiano escolar. Os dados sistematizados nos Quadros 1 e 2 evidenciam a presença significativa de estudantes com TEA em praticamente todas as turmas do Ensino Fundamental, bem como a coexistência de outras deficiências e a variabilidade na oferta de cuidadores.

Conforme apresentado no Quadro 1, referente ao turno matutino, observa-se a distribuição de estudantes com TEA em todas as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com quantitativos que variam entre um e sete estudantes por turma. Destaca-se, ainda, a presença concomitante de outras deficiências, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), encefalopatia crônica, Transtorno do Movimento Complexo (TMC), Transtorno de Linguagem e Comunicação (TLC), deficiência intelectual leve (TDIL) e Síndrome de Down. A maioria das turmas conta com o acompanhamento de cuidadores, embora haja situações em que esse suporte não está disponível, o que amplia os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores de Educação Física no planejamento e na condução das aulas.

Quadro 1 – Distribuição dos alunos com deficiência – Turno Matutino

Turma	Investigação	Alunos com TEA	Outras Deficiências	Cuidador
1º A	1	3	01 – TDAH	Não
1º B	-	4	03 – TDAH	Sim
2º A	-	2	01 – TDAH	Sim
2º B	-	3	01 – Encefalopatia Crônica	Sim
2º C	1	3	-	Sim
3º A	-	2	-	Não tem
3º B	-	2	01 -	Sim
3º C	-	1	01 – TDAH	Não tem
4º A	1	2	01 – TMC / 01 – TLC	Sim
4º B	-	4	01 – TMCA	Sim
5º A	-	2	02 – TDIL – Síndrome de Down	Sim
5º B	-	1	01 – TDAH	Não tem

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados revelam a complexidade do contexto educacional investigado, no qual a inclusão de estudantes com TEA não ocorre de forma isolada, mas articulada à presença de múltiplas deficiências e demandas educacionais específicas. Tal configuração exige dos professores estratégias pedagógicas flexíveis, sensíveis às singularidades dos estudantes e articuladas às condições institucionais existentes, reforçando a pertinência da pesquisa-ação como abordagem metodológica para compreender e intervir nesse cenário.

No Quadro 2, que apresenta a distribuição dos estudantes com deficiência no turno vespertino, identifica-se igualmente a presença significativa de alunos com TEA em diferentes turmas e anos escolares, com destaque para turmas que concentram até seis estudantes diagnosticados. No turno matutino, observa-se a coexistência de outras deficiências, especialmente o TDAH, além da variabilidade quanto à presença de cuidadores, aspecto que impacta diretamente a organização das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Quadro 2 – Distribuição dos alunos com deficiência – Turno Vespertino

Turma	Investigação	Alunos com TEA	Outras Deficiências	Cuidador
1º C	1	4	-	Sim
1º D	-	2	01 – TDAH	Sim
2º D	-	6	-	Sim
2º E	-	2	01 – TDAH	Sim
2º F	-	1	-	Não tem
3º D	-	1	-	Não tem
3º E	1	1	-	Não tem
3º F	-	2	01 – TDAH	Sim
4º C	-	5	-	Sim
4º D	-	4	01 – TDAH	Sim
5º C	-	3	-	Sim
5º D	-	3	01 – TMCA/TLC 01 – TDAH	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Além da distribuição dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por turno, registrada nos quadros apresentados, faz-se necessário explicitar a composição dos níveis de suporte identificados nos laudos. No turno da manhã, foram identificados 28 estudantes com TEA, dos quais 9 apresentavam laudo com indicação de Nível de Suporte 1, 7 com Nível de Suporte 2 e 4 com Nível de Suporte 3; além desses, 8 estudantes possuíam laudo sem especificação do nível de suporte. Já no turno da tarde, o quantitativo totalizou 34 estudantes com TEA, sendo 14 com indicação de Nível de Suporte 1, 8 com Nível de Suporte 2 e 3 com Nível de Suporte 3, enquanto 9 estudantes apresentavam laudos sem indicação do nível de suporte. Esses dados evidenciam a heterogeneidade do público atendido nos dois turnos, bem como a presença de diferentes demandas de apoio, aspecto relevante para a compreensão do contexto escolar no qual a pesquisa foi desenvolvida.

A análise conjunta dos Quadros 1 e 2 evidencia que a inclusão de estudantes com TEA constitui uma realidade transversal à escola investigada, atravessando turnos, anos e contextos pedagógicos distintos. Essa distribuição amplia a responsabilidade institucional pela construção de práticas inclusivas e reforça a necessidade de processos formativos em serviço que considerem a diversidade do alunado e as condições reais de trabalho docente. O diagnóstico institucional não apenas subsidiou a organização da pesquisa-ação, mas orientou o planejamento das intervenções pedagógicas e das rodas de conversa realizadas ao longo da pesquisa.

As rodas de conversa constituíram-se como principal instrumento de produção dos dados e como dispositivo formativo central da pesquisa-ação. Foram realizadas seis rodas de conversa, com duração em torno de duas horas cada uma, orientadas por roteiros semiestruturados, que abordaram temas como concepções docentes sobre inclusão, experiências com estudantes com TEA, planejamento das aulas, análise das intervenções pedagógicas e avaliação das práticas desenvolvidas. As rodas favoreceram a escuta docente, o diálogo e a construção coletiva de sentidos, configurando-se como espaços privilegiados de reflexão sobre a prática.

Além das rodas de conversa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: registros sistemáticos em diário de campo, planejamentos pedagógicos elaborados coletivamente, observações das aulas de Educação Física e documentos institucionais da escola. O diário de campo possibilitou registrar descrições detalhadas das aulas, das interações entre professores e estudantes, das estratégias pedagógicas adotadas e das reflexões produzidas ao longo do processo investigativo, contribuindo para a análise interpretativa dos dados (MINAYO, 2014).

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme a proposta metodológica de Bardin (2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Inicialmente, procedeu-se à leitura flutuante dos registros das rodas de conversa, dos planejamentos pedagógicos e do diário de campo, com o objetivo de apreender o conjunto do material empírico.

Na etapa de exploração do material, os dados foram codificados e organizados em unidades de registro, buscando identificar recorrências, convergências e tensões presentes nas falas das professoras e nos registros das práticas pedagógicas. As categorias analíticas foram construídas a partir do diálogo entre os dados empíricos, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico, resultando em três categorias: 1. concepções docentes iniciais sobre inclusão e estudantes com TEA; 2. desafios pedagógicos e

institucionais nas aulas de Educação Física; e 3. ressignificações das práticas pedagógicas a partir da pesquisa-ação.

A etapa de interpretação consistiu na articulação dos dados empíricos com a literatura nacional e internacional, permitindo compreender os processos formativos desencadeados pela pesquisa-ação e suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar.

Considerações éticas

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, sob o parecer CAAE nº 83269324.8.0000.5300. As participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e o caráter voluntário de sua participação, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A identidade das participantes e dos estudantes foi preservada, garantindo-se o sigilo e a confidencialidade das informações produzidas.

A opção pela pesquisa-ação mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa, ao possibilitar a articulação entre investigação, intervenção e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O percurso metodológico adotado não apenas orientou a produção dos dados, mas também constituiu um processo formativo para as professoras participantes, criando condições para a análise das concepções docentes, a problematização dos desafios pedagógicos e a ressignificação das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Essa articulação entre método e formação fundamenta a análise dos resultados apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos por meio das rodas de conversa e dos registros em diário de campo permitiu a identificação de categorias analíticas que evidenciam as contribuições da pesquisa-ação para a formação docente em Educação Física escolar e para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As categorias emergentes refletem concepções docentes iniciais, desafios pedagógicos e institucionais vivenciados no cotidiano escolar e processos de ressignificação das práticas pedagógicas decorrentes da participação das professoras na pesquisa-ação e estão apresentadas a seguir:

Categoria 1 – Concepções docentes iniciais sobre inclusão e estudantes com Transtorno do Espectro Autista

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa-ação evidencia que as concepções docentes iniciais sobre inclusão e sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estavam fortemente marcadas por ambiguidades, tensões e inseguranças, refletindo tanto a ausência de processos formativos sistemáticos quanto a permanência de concepções normativas historicamente associadas à Educação Física escolar. Nos registros em diário de campo e nas rodas de conversa iniciais, as professoras participantes expressaram compreensões da inclusão frequentemente associadas à presença física do estudante na aula, à necessidade de adaptações pontuais ou à mediação de profissionais especializados, revelando uma compreensão ainda distante da inclusão como princípio pedagógico estruturante.

Essas concepções iniciais dialogam com achados recorrentes, que apontam que professores de Educação Física tendem a associar a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com TEA, à existência de conhecimentos técnicos específicos ou à presença de apoio externo. Haegele (2020) destaca que muitos docentes compreendem a inclusão como algo que extrapola suas atribuições profissionais, o que contribui para sentimentos de despreparo e para a construção de expectativas reduzidas em relação à participação dos estudantes. Nessa perspectiva, a presente leitura ajuda a compreender por que, nos relatos iniciais das professoras, a inclusão de estudantes com TEA era frequentemente descrita como um desafio individual, associado às características do aluno, e não como uma questão pedagógica relacionada à organização das práticas de ensino. Em diversos momentos das rodas de conversa, as docentes mencionaram dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social e ao comportamento dos estudantes, evidenciando uma compreensão que, ainda que não explicitamente excludente, reforçava a centralidade do aluno como “problema” a ser gerenciado.

No contexto brasileiro, essas concepções iniciais encontram respaldo em estudos que analisam a formação docente em Educação Física. Chicon (2011; 2020) aponta que a fragilidade da formação inicial e continuada contribui para que os professores associem a inclusão a uma tarefa complexa e individualizada, frequentemente vivenciada como sobrecarga. Segundo o autor, quando a inclusão não é compreendida como compromisso coletivo e institucional, tende a ser percebida como responsabilidade exclusiva do professor, o que limita as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

As concepções docentes iniciais estavam fortemente atravessadas por noções normativas de comportamento e participação, próprias da tradição da Educação Física escolar. As professoras relataram expectativas relacionadas à atenção, ao cumprimento de regras e à participação em atividades coletivas estruturadas, o que, muitas vezes, entrava em conflito com as formas de interação apresentadas pelos

estudantes com TEA. Essas expectativas contribuíam para a construção de percepções de inadequação, ainda que não intencionalmente excludentes, reforçando processos de exclusão simbólica no interior das aulas.

Este dado dialoga com análises internacionais que destacam a Educação Física como um espaço particularmente sensível à produção de normalidades corporais e comportamentais. Fitzgerald (2020) argumenta que concepções normativas de participação tendem a posicionar estudantes com deficiência como sujeitos "fora do padrão", cuja presença é tolerada, mas cuja participação plena é frequentemente condicionada. Essa compreensão fornece o referencial necessário para a interpretação dos dados empíricos, evidenciando que as concepções docentes iniciais não se configuravam como rejeição explícita à inclusão, mas como resultado de um conjunto de crenças pedagógicas historicamente construídas e pouco problematizadas nos processos formativos. A ausência de espaços de reflexão coletiva fazia com que essas concepções fossem naturalizadas no cotidiano escolar, limitando as possibilidades de revisão crítica da prática.

Ao analisar os registros do diário de campo, observa-se que as professoras frequentemente atribuíam os desafios vivenciados nas aulas às características individuais dos estudantes com TEA, mencionando dificuldades de concentração, interação ou compreensão das atividades propostas. Revela-se uma tendência à medicalização e à individualização dos problemas pedagógicos, deslocando o foco das práticas de ensino para o aluno. Tal perspectiva é amplamente criticada na literatura, que aponta a necessidade de compreender a inclusão a partir da relação pedagógica e das condições de ensino oferecidas.

Munster (2021) analisam que essa centralidade no aluno como problema está diretamente relacionada à permanência de modelos pedagógicos normativos na Educação Física escolar. Para o autor, enquanto o ensino continuar ancorado em expectativas homogêneas de desempenho e comportamento, estudantes que não se ajustam a esses padrões tenderão a ser percebidos como "desafios", reforçando práticas excludentes, ainda que de forma não intencional.

Apesar dessas concepções iniciais, havia entre as professoras uma abertura para o diálogo e para a reflexão sobre a própria prática. Nas rodas de conversa, emergiram questionamentos sobre as estratégias utilizadas, sobre a organização das aulas e sobre as possibilidades de ampliar a participação dos estudantes com TEA. A problematização revela o potencial formativo da pesquisa-ação, ao criar espaços de escuta e reflexão coletiva que permitem tornar visíveis concepções naturalizadas e tensionar práticas consolidadas.

Essa abertura ao diálogo é apontada como elemento central para processos formativos inclusivos. Ainscow (2020) destaca que a transformação das práticas pedagógicas depende da criação de espaços colaborativos nos quais os professores possam compartilhar experiências, reconhecer dilemas e construir

coletivamente novas formas de agir. Diante do panorama apresentado, as concepções docentes iniciais configuraram-se, portanto, como ponto de partida para o processo formativo desenvolvido ao longo da pesquisa-ação. Ao serem explicitadas, problematizadas e analisadas coletivamente, essas concepções deixaram de operar de forma implícita e passaram a ser compreendidas como construções históricas e pedagógicas passíveis de transformação o que se mostrou fundamental para o avanço das discussões e para a ressignificação das práticas pedagógicas, aspectos que serão aprofundados nas categorias seguintes.

A Categoria 1 evidencia que os desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA na Educação Física escolar não podem ser compreendidos apenas a partir das características dos alunos, mas devem ser analisados à luz das concepções docentes e das condições pedagógicas que estruturam o ensino. Ao revelar essas concepções iniciais, a pesquisa contribui para compreender a importância de processos formativos baseados na escuta, na reflexão coletiva e na investigação da prática como caminhos para a construção de uma Educação Física escolar mais inclusiva.

Categoria 2 – Desafios pedagógicos e institucionais nas aulas de Educação Física escolar

A análise dos dados produzidos na pesquisa-ação evidencia que os desafios enfrentados pelas professoras na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física extrapolam o âmbito das práticas pedagógicas individuais, estando profundamente relacionados a condições institucionais, organizacionais e formativas que estruturam o cotidiano escolar. Nos registros do diário de campo e nas rodas de conversa, emergiram relatos recorrentes sobre a ausência de apoio institucional sistemático, a limitação de recursos pedagógicos, a sobrecarga de trabalho docente e a fragilidade de espaços coletivos de planejamento e reflexão.

Esses desafios institucionais manifestaram-se, inicialmente, na organização do tempo e do espaço escolar. As professoras relataram que o tempo destinado às aulas de Educação Física, frequentemente reduzido e rigidamente estruturado, dificultava a construção de propostas pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes com TEA. Além disso, a utilização de espaços amplos, ruidosos e compartilhados com outras turmas intensificava a sobrecarga sensorial, comprometendo o engajamento e a participação desses estudantes nas atividades propostas. Tais condições evidenciam que a inclusão não pode ser compreendida apenas como responsabilidade do professor, mas como um desafio institucional que envolve a organização da escola como um todo.

Haegele (2020) destaca que, barreiras institucionais desempenham papel central na limitação das práticas inclusivas em Educação Física. mesmo quando professores demonstram disposição para

desenvolver práticas inclusivas, a ausência de condições estruturais adequadas compromete a efetivação dessas propostas.

Esse argumento dialoga diretamente com os dados da pesquisa, nos quais as professoras expressaram frustração diante da dificuldade de conciliar as demandas curriculares com as necessidades específicas dos estudantes com TEA. A pressão por cumprir conteúdos previamente estabelecidos e por manter o controle da turma fazia com que estratégias pedagógicas mais abertas e flexíveis fossem frequentemente abandonadas em favor de práticas mais tradicionais e normativas.

Outro desafio institucional recorrente diz respeito à fragilidade dos processos de formação continuada oferecidos no contexto escolar. As professoras relataram que as oportunidades formativas disponíveis eram, em sua maioria, pontuais, descontextualizadas e pouco articuladas às demandas reais da prática pedagógica. Essa constatação reforça a crítica presente na literatura de que modelos tradicionais de formação continuada não são suficientes para promover mudanças significativas nas práticas docentes, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com TEA na Educação Física escolar.

Chicon (2011; 2020) argumenta que a ausência de processos formativos contínuos e reflexivos contribui para a manutenção de práticas pedagógicas normativas e excludentes. Segundo o autor, quando a formação docente não dialoga com o cotidiano escolar, os professores tendem a reproduzir modelos já conhecidos, mesmo quando reconhecem suas limitações. Essa reprodução não decorre de resistência à inclusão, mas da falta de espaços institucionais que favoreçam a reflexão coletiva e a construção de alternativas pedagógicas.

Os achados evidenciaram a existência de desafios relacionados à articulação entre os diferentes profissionais que atuam na escola. As professoras relataram a dificuldade de estabelecer diálogos sistemáticos com a equipe pedagógica, com professores de outras áreas e com profissionais de apoio, o que comprometia a construção de estratégias inclusivas compartilhadas. Essa fragmentação do trabalho docente reforça a percepção de que a inclusão é uma responsabilidade individual, deslocando o foco das dimensões coletivas e institucionais do processo educativo.

Ainscow (2020) aborda esse aspecto internacional, ao enfatizar que na inclusão práticas inclusivas sustentáveis dependem da construção de culturas escolares colaborativas, nas quais os desafios são analisados coletivamente e as soluções são construídas de forma compartilhada.

No contexto da Educação Física escolar, a ausência dessa cultura colaborativa contribui para que os desafios pedagógicos sejam enfrentados de forma isolada, intensificando sentimentos de insegurança e sobrecarga profissional. As professoras participantes relataram que, diante das dificuldades encontradas, muitas vezes recorriam a estratégias improvisadas, sem a possibilidade de discutir coletivamente seus efeitos ou de planejar intervenções mais sistemáticas.

Outro desafio pedagógico relevante refere-se à adequação das atividades propostas às singularidades dos estudantes com TEA. Os dados indicam que práticas centradas na repetição de gestos técnicos, na competitividade e na padronização dos comportamentos dificultavam a participação desses estudantes, reforçando processos de exclusão simbólica. Essa constatação dialoga com análises internacionais que apontam que a Educação Física, ao priorizar modelos normativos de ensino, tende a limitar as possibilidades de engajamento de estudantes com deficiência.

Fitzgerald (2020) argumenta que práticas pedagógicas pouco flexíveis contribuem para que a inclusão se torne condicional, dependendo do grau de adaptação do estudante às expectativas da aula, e não da capacidade da prática pedagógica de se reorganizar. A partir dessa abordagem foi evidenciado, com base nos relatos das professoras, que frequentemente o sucesso da aula era associado ao nível de participação coletiva da turma, em detrimento da participação individual dos estudantes com TEA. Essa compreensão reforça a centralidade da normatividade corporal e comportamental como critério de valor pedagógico, dificultando a construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Segundo Munster (2021) a superação desses desafios exige a problematização das concepções pedagógicas que orientam a Educação Física escolar. Para o autor, enquanto a área permanecer ancorada em modelos esportivistas e competitivos, estudantes que não se ajustam a esses padrões continuarão a vivenciar processos de exclusão, ainda que sob o discurso da inclusão.

Essa análise evidencia que os desafios pedagógicos e institucionais enfrentados pelas professoras não podem ser compreendidos de forma isolada. Os dados indicam que a ausência de apoio institucional, a fragilidade da formação continuada e a permanência de práticas normativas constituem um conjunto de fatores que se articulam e produzem barreiras à inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física.

A Categoria 2 evidencia que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física escolar depende não apenas da disposição individual do professor, mas da construção de condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e sensíveis à diversidade. A análise desses desafios cria as bases para compreender os processos de ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidos ao longo da pesquisa-ação, aspecto que será aprofundado na Categoria 3.

Categoria 3 – Ressignificações das práticas pedagógicas a partir da pesquisa-ação

A análise dos dados evidencia que o desenvolvimento da pesquisa-ação produziu deslocamentos significativos nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras participantes, especialmente no

que se refere à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física escolar. Diferentemente das concepções iniciais, marcadas por inseguranças, expectativas normativas e pela centralidade do aluno como "problema", os processos reflexivos construídos ao longo das rodas de conversa favoreceram a emergência de novas compreensões sobre participação, aprendizagem e organização das práticas pedagógicas.

As reconfigurações de sentido ocorreram de maneira diacrônica e multifacetada, e não instantânea ou unívoca, mas foram sendo construídas progressivamente a partir da análise coletiva do cotidiano escolar. Nos registros do diário de campo, observa-se que as professoras passaram a problematizar as próprias decisões pedagógicas, questionando a rigidez das atividades propostas, a centralidade do rendimento e a homogeneização das formas de participação. Esse Evidencia-se o caráter formativo da pesquisa-ação, ao criar condições para que os docentes reconhecessem as barreiras pedagógicas produzidas pelas próprias práticas e se colocassem como sujeitos ativos no processo de transformação do ensino.

A pesquisa-ação se destaca por ser um dispositivo privilegiado para a ressignificação das práticas pedagógicas em contextos de inclusão. Kemmis; McTaggart; Nixon (2019) afirmam que a pesquisa-ação possibilita a articulação entre reflexão crítica e ação transformadora, ao envolver os professores na investigação sistemática de sua própria prática:

> Por meio da pesquisa-ação, os profissionais desenvolvem uma consciência crítica de como suas práticas são moldadas por condições culturais, institucionais e históricas. Essa consciência os capacita a agir de forma diferente, transformando suas práticas em direções mais inclusivas e socialmente justas.

Essa perspectiva contribui para compreender que, as professoras passaram a reconhecer que muitas das dificuldades atribuídas aos estudantes com TEA estavam, na realidade, relacionadas à organização das aulas e às expectativas normativas que orientavam o ensino. Ao deslocar o foco do aluno para a prática pedagógica, abriu-se espaço para a construção de estratégias mais flexíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes.

Um dos principais deslocamentos identificados refere-se à ampliação do conceito de participação nas aulas de Educação Física. Inicialmente associada à execução das atividades propostas de forma homogênea e simultânea, a participação passou a ser compreendida como envolvimento possível, significativo e situado, considerando diferentes formas de engajamento corporal, comunicacional e relacional.

Nos dados empíricos, essa ampliação da noção de participação manifestou-se na reorganização das atividades propostas, na flexibilização das regras e na valorização de diferentes formas de

envolvimento dos estudantes com TEA. As professoras passaram a considerar, por exemplo, a observação ativa, a participação parcial e a interação mediada como formas legítimas de engajamento, rompendo com a lógica de que todos os alunos deveriam realizar as atividades da mesma maneira e no mesmo tempo.

Outro aspecto central das ressignificações observadas diz respeito à mudança na forma como as professoras compreendiam o comportamento dos estudantes com TEA. Com o avanço da pesquisa-ação, comportamentos anteriormente interpretados como desinteresse, resistência ou inadequação passaram a ser compreendidos à luz das condições sensoriais, comunicacionais e organizacionais das aulas. Esse deslocamento interpretativo foi fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, que considerassem a necessidade de ajustes no ambiente, na linguagem utilizada e na estrutura das atividades.

Um dos principais deslocamentos identificados refere-se à ampliação do conceito de participação nas aulas de Educação Física. Inicialmente associada à execução das atividades propostas de forma homogênea e simultânea, a participação passou a ser compreendida como envolvimento possível, significativo e situado, considerando diferentes formas de engajamento corporal, comunicacional e relacional.

Autores brasileiros da Educação Física têm destacado que processos formativos baseados na reflexão coletiva e na investigação da prática são fundamentais para a ressignificação do ensino. Chicon (2011; 2020) afirma que a formação continuada em serviço, quando orientada pela pesquisa-ação, possibilita que os professores se reconheçam como produtores de saber pedagógico e não apenas como executores de prescrições curriculares. Esse reconhecimento fortalece a autonomia docente e amplia as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

Ao analisar a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Física escolar Munster (2021) entende que são a problematização das concepções normativas de corpo e movimento que orientam o ensino. Para o autor, processos formativos que favorecem a reflexão crítica permitem aos professores identificar as barreiras produzidas pelas próprias práticas e construir propostas mais inclusivas, centradas na diversidade e na participação.

As ressignificações observadas ao longo da pesquisa-ação não se limitaram à adoção de novas estratégias pedagógicas, mas envolveram uma mudança mais profunda na forma como as professoras compreendiam seu papel na inclusão de estudantes com TEA. A escuta docente, promovida nas rodas de conversa, configurou-se como elemento central desse processo, ao criar espaços de diálogo, troca de experiências e construção coletiva de sentidos sobre a prática pedagógica.

A pesquisa-ação mostrou-se um dispositivo formativo potente, capaz de articular reflexão crítica, escuta docente e transformação da prática. Ao favorecer a análise coletiva do cotidiano escolar, a pesquisa

possibilitou a emergência de novas compreensões sobre inclusão, participação e aprendizagem, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e comprometidas com o direito à educação de estudantes com TEA.

A Categoria 3 evidencia que a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Física escolar depende da criação de espaços formativos que reconheçam o professor como sujeito ativo na produção do conhecimento. O diálogo entre os dados empíricos e a literatura reforça que a pesquisa-ação se configura como um caminho fecundo para a construção de uma Educação Física escolar inclusiva, ao promover processos colaborativos, fortalecer o protagonismo docente e ampliar as possibilidades de participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Além das mudanças observadas nas estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de Educação Física, a pesquisa-ação contribuiu para a ampliação da consciência crítica das professoras acerca de seu próprio papel no processo de inclusão escolar. As reflexões produzidas ao longo das rodas de conversa evidenciaram que a ressignificação das práticas não se restringiu a ajustes metodológicos pontuais, mas implicou a revisão de concepções historicamente naturalizadas sobre corpo, movimento, aprendizagem e diferença. Essa abordagem formativa revela que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista demanda não apenas adaptações técnicas, mas transformações mais profundas nas formas de pensar e organizar o ensino.

A pesquisa-ação operou como um dispositivo de formação em serviço, ao favorecer processos de reflexão coletiva ancorados na experiência concreta do cotidiano escolar. As professoras passaram a reconhecer que muitas das dificuldades atribuídas inicialmente aos estudantes estavam relacionadas às condições institucionais, à organização das aulas e às concepções pedagógicas predominantes. Esse deslocamento de olhar contribuiu para a construção de práticas mais flexíveis, sensíveis às singularidades dos estudantes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

A análise dos dados também evidencia que as ressignificações das práticas pedagógicas foram produzidas de forma gradual e processual, acompanhando o desenvolvimento da pesquisa-ação. O planejamento coletivo, as intervenções realizadas nas aulas e os momentos de reflexão favoreceram a construção de saberes docentes situados, articulando teoria e prática de maneira indissociável. A pesquisa-ação não apenas subsidiou a análise das práticas pedagógicas, mas constituiu-se como espaço formativo no qual professores e pesquisadora produziram conhecimentos e ampliaram as possibilidades de inclusão na Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou as contribuições da pesquisa-ação para a formação docente em Educação Física escolar, com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de processos formativos desenvolvidos no contexto da escola pública. Os resultados evidenciam que a pesquisa-ação se constituiu como um dispositivo formativo capaz de promover a reflexão crítica sobre as concepções docentes, a problematização dos desafios pedagógicos e institucionais e a ressignificação das práticas pedagógicas.

Entre as principais contribuições da pesquisa, destaca-se o fortalecimento do protagonismo docente, favorecido pelos espaços de diálogo e escuta proporcionados pelas rodas de conversa. Esses espaços possibilitaram o compartilhamento de experiências, a construção coletiva de estratégias pedagógicas e a ampliação da compreensão das professoras acerca da inclusão como um processo coletivo e institucional, e não como uma responsabilidade individual.

Os achados da pesquisa também indicam que a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física escolar exige a reorganização dos tempos, espaços e propostas pedagógicas, bem como atenção às respostas dos estudantes às demandas sensoriais, comunicacionais e relacionais presentes nas práticas corporais. Nesse aspecto, a pesquisa-ação contribuiu para a construção de práticas mais flexíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes, ampliando as possibilidades de participação nas aulas de Educação Física.

Do ponto de vista institucional, a pesquisa evidencia a importância de políticas de formação continuada em serviço que valorizem o cotidiano escolar como espaço de produção de saberes docentes. A ausência de espaços formativos sistemáticos tende a reforçar sentimentos de insegurança e sobrecarga entre os professores, enquanto processos colaborativos favorecem o enfrentamento coletivo dos desafios da inclusão.

Como limites da pesquisa, destaca-se o número restrito de participantes e o fato de a pesquisa ter sido desenvolvida em um único contexto escolar, o que não permite generalizações dos resultados. No entanto, esses limites não comprometem a relevância dos achados, uma vez que o objetivo da pesquisa foi compreender processos formativos situados e suas contribuições para a prática docente.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade de ampliar investigações que explorem a pesquisa-ação como estratégia de formação docente em diferentes contextos educacionais e componentes curriculares, bem como estudos que acompanhem, em longo prazo, os impactos dessas ações formativas nas práticas pedagógicas e na participação de estudantes com TEA. Espera-se que esta pesquisa contribua

para o fortalecimento de práticas inclusivas na Educação Física escolar e para o debate sobre a formação docente comprometida com o direito à educação de todos os estudantes.

Os achados desta pesquisa dialogam com investigações nacionais e internacionais que destacam a pesquisa-ação como um dispositivo formativo potente, capaz de articular reflexão crítica, colaboração docente e transformação das práticas pedagógicas em contextos educacionais marcados pela diversidade.

Os resultados desta pesquisa reforçam a pesquisa-ação como abordagem metodológica e formativa potente para a Educação Física escolar inclusiva, ao articular investigação, intervenção e reflexão crítica sobre a prática docente. Ao promover espaços de escuta, diálogo e planejamento coletivo, a pesquisa-ação contribui para o fortalecimento do protagonismo docente, para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e para a ampliação das possibilidades de participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. As contribuições aqui apresentadas indicam que a inclusão escolar não se efetiva por meio de soluções prescritivas ou universais, mas a partir de processos formativos situados, colaborativos e eticamente comprometidos com a transformação do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. “Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences”. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, vol. 6, n. 1, 2020.

BARBUIO, R. “Narrativas de professores de Educação Física e o aluno em condição de deficiência na escola regular”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 37, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BETTI, M. **Educação Física e cultura corporal**: perspectivas pedagógicas. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. “Educação Física escolar: fundamentos e práticas pedagógicas”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 41, n. 2, 2019.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2019.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

CHICON, J. F. “Educação Física escolar e inclusão: desafios e possibilidades”. **Movimento**, vol. 26, 2020.

CHICON, J. F. **Educação Física e inclusão**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Vitória: Editora da UFES, 2011.

FITZGERALD, H. “Disability and physical education”. *In*: HAY, P.; MACDONALD, D. (orgs.). **Routledge handbook of physical education pedagogies**. London: Routledge, 2020.

GOODWIN, D. L.; WATKINSON, J. “Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities”. **Adapted Physical Activity Quarterly**, vol. 17, n. 2, 2000.

HAEGELE, J. A. “Inclusion illusion: questioning inclusive practices in physical education”. **Quest**, vol. 71, n. 4, 2019.

HAEGELE, J. A.; SUTHERLAND, S. “Perspectives of students with disabilities toward physical education: a qualitative inquiry”. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, vol. 91, n. 3, 2020.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R.; NIXON, R. **The action research planner**: doing critical participatory action research. Singapore: Springer, 2019.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MARAFON, D.; SANTOS, V. L. M. “As Crianças com Autismo e as Vivências no Jardim Sensorial”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 18, n. 52, 2024.

McNIFF, J. **Action research**: all you need to know. London: Sage, 2017.

MENDES, E. G. “A política de educação inclusiva e seus desafios”. **Educação em Revista**, vol. 33, 2017.

MUNSTER, M. A. V. “Educação Física, deficiência e inclusão: desafios contemporâneos”. **Pensar a Prática**, vol. 24, 2021.

MUNSTER, M. A. V. “Inclusão em Educação Física escolar: reflexões sobre práticas pedagógicas”. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, vol. 30, n. 3, 2016.

RODRIGUES, M.; SACRAMENTO, S. J. S.; SANTOS, D. M. “Práticas Pedagógicas e Inovações Curriculares na Educação Superior”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

SLEE, R. **Inclusive education isn’t dead, it just smells funny**. London: Routledge, 2021.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 24 | Nº 72 | Boa Vista|2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Tiou Kimar Clarke, University of Technology, Jamaica