

Práxis inclusivas na Educação Física: problematizações entre Paulo Freire e a pesquisa-ação

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá¹, Flaviane Lopes Siqueira Salles², Maurício Barcelos de Barros Cruz³, Fabiana Zanol Araújo⁴, Daniela Lima Bonfá⁵, Denise Meyrelles de Jesus⁶

Resumo

Este trabalho trata-se de um estudo qualitativo, de caráter teórico-crítico, bibliográfico. Logo, objetivou discutir as principais tensões e/ou desafios teórico-epistemológicos atravessadores na promoção de práxis inclusivas em contextos escolares da Educação Física. Problematisa, do mesmo modo, as contribuições entre as abordagens freireanas e a pesquisa-ação, tendo em vista favorecer reconfigurações do estatuto epistemológico que sustentam as práticas hegemônicas e excludentes, responsáveis pela discriminação e pela exclusão social. Além disso, defende que a pesquisa-ação, em intersecção com as contribuições freireanas, favorece a promoção de projetos escolares “inéditos-viáveis” de Educação Física, coletivos e socialmente implicados com pressupostos emancipatórios e inclusivos, assentados em laços de afeto, como o cuidado próprio e com outras pessoas. Nesse viés, acolher e celebrar a diferença torna-se uma condição indispensável à promoção de valores mais condizentes com a justiça social.

Palavras-chave

Educação Física. Educação inclusiva. Pesquisa-ação. Paulo Freire.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; pós-doutoral em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física na Perspectiva Inclusiva”. E-mail: mgracasilvasa@gmail.com.

² Doutoranda em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professora no ensino básico da Rede Municipal de Cariacica, Espírito Santo, Brasil. E-mail: flsalles25@gmail.com.

³ Doutorando em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professor na Escola Estadual Abílio Rodrigues Patto, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mauricio07jesus@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professora de educação básica na Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo, Brasil; membra do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física na Perspectiva Inclusiva. E-mail: f.zanol4@gmail.com.

⁵ Doutoranda em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; membra do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão; membra do Laboratório de Educação Física Adaptada. E-mail: daniela_bonfat@hotmail.com.

⁶ Doutora em Psicologia pela Universidade de Califórnia, Los Angeles, Estados Unidos; pós-doutoral em Educação Especial pela Universidade de São Paulo, Brasil; pós-doutoral em Educação Especial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: jesusdenise@hotmail.com.

Inclusive praxis in Physical Education: problematizations between Paulo Freire and action research

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá¹, Flaviane Lopes Siqueira Salle², Maurício Barcelos de Barros Cruz³, Fabiana Zanol Araújo⁴, Daniela Lima Bonfá⁵, Denise Meyrelles de Jesus⁶

Abstract

This is a qualitative, theoretical-critical bibliographic study. Its aim is to discuss the main tensions and/or theoretical-epistemological challenges that permeate the promotion of inclusive praxis in Physical Education school contexts. It also problematizes the contributions between Freirean approaches and action research, with a goal to promoting reconfigurations of the epistemological status that sustain hegemonic and exclusionary practices, responsible for discrimination and social exclusion. In addition, it argues that action research, in intersection with Freirean contributions, favors the promotion of “untested feasibility” school projects in Physical Education, which are collective and socially involved with emancipatory and inclusive assumptions, based on bonds of affection, such as caring for oneself and others. In this sense, embracing and celebrating differences becomes an indispensable condition for promoting values more consistent with social justice.

Keywords

Physical Education. Inclusive education. Action research. Paulo Freire.

¹ PhD in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; postdoctoral researcher in Special Education, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; leader of the research group "Center for Studies and Research in Physical Education from an Inclusive Perspective". Email: mgracasilvasa@gmail.com.

² PhD student in Physical Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; teacher in elementary education at the Municipal Network of Cariacica, State of Espírito Santo, Brazil. Email: flsalles25@gmail.com

³ PhD student in Physical Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; teacher at Abílio Rodrigues Patto State School, State of Minas Gerais, Brazil. Email: mauricio07jesus@gmail.com.

⁴ PhD student in Physical Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; elementary school teacher for the Municipal Government of Vitória, State of Espírito Santo, Brazil; member of the Center for Studies and Research in Physical Education from an Inclusive Perspective. Email: f.zanol4@gmail.com.

⁵ PhD student in Physical Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; member of the Center for Studies and Research in Physical Education and Inclusion; member of the Adapted Physical Education Laboratory. Email: daniela_bonfat@hotmail.com.

⁶ PhD in Psychology, University of California, State of Los Angeles, United States; postdoctoral degree in Special Education, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; postdoctoral degree in Special Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil. Email: jesusdenise@hotmail.com.

Apontamentos iniciais

O presente texto propõe uma problematização em torno da promoção de práticas inclusivas em contextos escolares da Educação Física, a partir das contribuições teórico-epistemológicas das abordagens freireanas (Freire, 1967; 1968; 1979b; 1992; 1996) e da pesquisa-ação (Carr; Kemmis, 1988; Franco, 2005; 2010; Barbier, 2007). Essa reflexão se apoia na compreensão de que, apesar dos avanços legais em relação ao reconhecimento educacional de pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para assegurar a promoção de uma escola acessível para esse público.

Dessa forma, esses desafios se intensificam no âmbito histórico da Educação Física, uma vez que os resquícios dessa área contribuíram para a promoção de práticas meritocráticas e tecnicistas, promovedoras da exclusão de indivíduos que não se enquadram na perspectiva hegemônica de ser humano. Isso se deve ao fato de que o campo acadêmico da Educação Física, no Brasil, passou por diferentes estágios e concepções epistemológicas ao longo de sua trajetória. Contudo, durante todo esse percurso, o campo esteve e continua profundamente marcado pela herança excludente e dualista oriunda das influências europeias e norte-americanas. Essas influências, desde seu surgimento, apresentam reflexos teórico-epistemológicos que evidenciam uma compreensão reducionista de cunho biofisiológico sobre o corpo, desconsiderando suas dimensões subjetivas, históricas e culturais (Kolyniak Filho, 2008; Pereira; Gomes; Carmo, 2018; Santos *et al.*, 2021).

Na interpretação desse autor e das autoras, essa perspectiva operava e ainda opera como uma norma (padrão) hegemônica e hierarquizada de identidade e, por consequência, de diferença⁷. Desse modo, estabelece relações dualistas e excludentes de dominação, desigualdade e critérios de validação (cultos x incultos, civilizados x incivilizados, puros x impuros, dentre outras identificações), em diferentes esferas do existir humano, desconsiderando marcas históricas e culturalmente instituídas aos sujeitos. Como consequência, ocorre a subjugação e o silenciamento das minorias identitárias, sobretudo entre populações periféricas, povos originários, latino-americanos, africanos, asiáticos, mulheres, pessoas pretas,

⁷ Concebemos as categorias de Identidade e da Diferença com base em Silva, Hall e Woodward (2014), ao caracterizá-las como categorias inseparáveis, diretamente vinculadas e definidoras de processos de inclusão/exclusão social, por serem estabelecidas em contextos políticos, históricos e socioculturais.

pessoas com deficiência e pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis/transsexuais/transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais/aromânticos, pansexuais, não binários (LGBTQIAPN+)⁸.

Em nossa compreensão, o estatuto epistemológico do campo ainda carece de consolidar pressupostos inclusivos⁹, favorecedores ao compartilhamento das experiências sociocorporais vividas, de forma que tal reconfiguração promova o engajamento social necessário à defesa da liberdade de criação, da justiça social e da igualdade de oportunidades. Dessa forma, poderá acolher e celebrar a diferença como uma condição indispensável à promoção de valores sociais mais condizentes com a justiça social (Sá *et al.*, 2019).

Ao encontro desses pressupostos, Freire (1968; 1978; 1979b) considera que o desenvolvimento pleno dos/das estudantes está diretamente vinculado à possibilidade de compreensão e reflexão crítica sobre/na/com a realidade vivida por eles/as, pois o diálogo e a práxis¹⁰ se constituem em eixos centrais dos processos educativos. Isso ocorre, pois o ser humano é um ser social e historicamente inacabado, que produz e, ao mesmo tempo, é produto do conhecimento por ele produzido. Essa é a dimensão que precisa ser fomentada, isto é, a superação do empírico, o que se faz pelo diálogo e pela reflexão constante sobre a teoria em favor da valorização de princípios humanísticos e de justiça social.

Para tanto, buscamos convergências teórico-epistemológicas e metodológicas com a pesquisa-ação, perspectiva que se configura num tipo de pesquisa social que, apesar das diferentes sustentações teóricas existentes desde sua origem, sempre fomentou ações que produzam “uma mudança de olhar do sujeito sobre a situação em que vive e que o oprime” (Franco, 2016, p. 515). Logo, partimos da compreensão de pesquisa-ação como um movimento cíclico e socialmente implicado, promovendo “rupturas cognitivas” com a transformação social, cujo rigor acadêmico reside nas interpretações e reavaliações produzidas a partir da reflexão constante sobre as realidades vividas, de forma que outros e novos olhares sejam sempre lançados sobre os contextos investigados (Carr; Kemmis, 1988; Franco, 2005; Vasconcellos; Gonçalves; Mira, 2023).

⁸ Termo designado para demarcar o movimento político e social, defensor do direito à condição de diversidade e representatividade da população lésbica, *gay*, bissexual, travesti/transsexual/transgênero, intersexual, *queer*, assexual/aromântica, pansexual, não binário, entre outras representatividades (Pires, 2018).

⁹ De modo geral, é concebido como um movimento ético-político individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Trata-se de uma reconfiguração social em torno do acolhimento e da celebração do direito à diferença, considerado um elemento essencial ao desenvolvimento pleno dos indivíduos e das sociedades. Portanto, se encontra em constante devir (Sá *et al.*, 2019).

¹⁰ A práxis aqui é compreendida “[...] como uma estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2008, p. 574).

No contexto histórico da Educação, especialmente no Brasil, as abordagens pedagógicas passaram por diversas transformações, refletindo movimentos sociais e demandas por uma educação emancipadora e crítica. Desde os primeiros modelos tradicionais, pautados na transmissão de conteúdos de forma rígida e autoritária, até as pedagogias progressistas e dialógicas, a Educação passou a incorporar princípios que valorizam o protagonismo do/da aluno/a e a construção coletiva do conhecimento.

A Educação Física, inserida nesse mesmo contexto, também experimentou significativas mudanças paradigmáticas. Inicialmente, marcada por um enfoque higienista e militarista, voltado à formação de corpos disciplinados e úteis ao Estado, a área passou a incorporar concepções mais democráticas e participativas, valorizando o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, a Educação Física contemporânea busca promover práticas que transcendam a aptidão física, incluindo dimensões culturais, sociais e afetivas (Bracht, 1999).

Nesse sentido, a pesquisa-ação emerge como uma metodologia capaz de articular teoria e prática tanto na Educação quanto na Educação Física. Em outras palavras, a perspectiva participativa e emancipatória da pesquisa-ação se alinha às demandas contemporâneas por práticas pedagógicas que estimulem o senso crítico, a autonomia e a transformação social. Ao assumir um caráter reflexivo e coletivo, a pesquisa-ação possibilita a ressignificação de práticas educativas, promovendo a construção de saberes contextualizados e significativos para os sujeitos envolvidos (Franco, 2016).

Dessa forma, a articulação entre os pressupostos históricos da Educação e da Educação Física com a pesquisa-ação, reforça o compromisso com uma prática pedagógica transformadora, que respeita as especificidades culturais e sociais dos indivíduos e grupos, ao mesmo tempo em que contribui para a formação crítica e cidadã.

Na esteira dessas contextualizações, indagamos: quais são as maiores tensões e/ou desafios teórico-epistemológicos para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares da Educação Física? Que contribuições as abordagens freireanas e da pesquisa-ação apresentam para a reconfiguração desse cenário?

Em uma tentativa de responder aos questionamentos acima, o presente artigo se configura como um estudo qualitativo de caráter teórico-crítico bibliográfico¹¹, objetivando

¹¹ A pesquisa qualitativa teórico-crítica, adotada neste estudo, surgiu no final dos anos 1980 e 1990, diferenciando-se da etnografia crítica e da pedagogia crítica por desenvolver uma teoria metodológica mais rigorosa, fundamentada na filosofia e na teoria social. Essa abordagem é especialmente adequada para nossa investigação, ao permitir compreender as interações entre conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidade humana. Além disso, ao considerarmos o conceito de conscientização proposto por Freire (ANO), ressaltamos a conexão entre epistemologia e teoria social, reforçando a pertinência da teoria crítica do conhecimento em oposição ao empirismo e ao positivismo (Carspecken, 2011).

problematizar as contribuições e convergências entre as abordagens freireanas e a pesquisa-ação na promoção de práticas corporais mais inclusivas.

A opção por fomentar esse diálogo se apoia no entendimento de que toda ação educativa assume, também, uma posição ético-política sobre a vida e seus acontecimentos. Nesse sentido, ambas as perspectivas apresentam um caráter político e epistemologicamente implicado em educação crítica e libertadora, cuja produção coletiva permite uma mudança de olhar sobre si e sobre o mundo. Desse modo, esse processo destaca-se pela contrariedade a toda e qualquer prática de dominação/exclusão promotora das realidades sociais injustas e opressoras e, portanto, encontra-se em constante processo de vir a ser (Freire, 1968; 1979a; 1979b; 1996; Almeida, 2019).

O cenário educacional contemporâneo e a problemática da inclusão

Em meados do século XIX, a Educação Física escolar foi outorgada, tornando-se obrigatória nas escolas da corte, à luz de concepções militares e médico-terapêuticas, sustentadas por pressupostos excludentes, utilitários e disciplinadores. Desse modo, objetivou à produção de corpos dóceis e saudáveis, favorecedores da adequação social e aos mecanismos político-hegemônicos de controle, alienação e produtividade. Esse cenário foi fortemente influenciado pelo ideário de “corponormatividade”, que considerava determinados corpos inferiores, fracos, incompletos ou passíveis de reabilitação, quando comparados com padrões hegemônicos corporais ditos como normais, completos e saudáveis (Bracht, 1999; Kolyniak Filho, 2008).

Nesse contexto, a materialização e a perpetuação desse projeto ocorriam por meio de diversas práticas sociocorporais (higienistas, militares, esportivas, de saúde, estéticas, recreativas, entre outras) que, modificadas ao longo do tempo, tendo em vista os interesses políticos e econômicos vigentes, operavam como elemento constitutivo das relações sociais. Em seguida, a partir da segunda metade do século XX, iniciaram-se discussões objetivando a promoção de mudanças no campo epistemológico da Educação Física. Dentre as diversas mudanças, destacamos aquela ocorrida na década de 1980, cujo movimento crítico-renovador estabelecido foi responsável pela incorporação de pressupostos humanísticos, reflexivos e pedagógicos ao campo, produzindo novos saberes e, em especial, fomentando questões sobre o corpo em suas múltiplas relações com o “se movimentar” (Kunz, 2006) no/com o mundo e, também, subsidiando as políticas educacionais (Bracht, 1999; Sá *et al.*, 2017).

Entretanto, mesmo diante de todas essas transformações, esses movimentos não foram suficientes para a superação da perspectiva hegemônica da aptidão física, promovedora de atitudes discriminatórias e excludentes, responsáveis pelo afastamento escolar de todos/as aqueles/as que não correspondiam ao ideário imposto de “corponormatividade”, especialmente em relação a crianças, jovens e adultos com deficiência (Chicon; Sá, 2011).

De forma a articular essas reflexões, constatamos que, se no passado estudantes com deficiência eram impedidos/as de acessar o ambiente escolar, sendo, portanto, excluídos/as da escola, agora, de forma mais sutil e perversa, eles/as se encontram excluídos/as na escola, na medida em que são invisibilizados/as nos ambientes escolares. Essa falsa sensação de inclusão corrobora para a promoção de atitudes capacitistas¹², o que gera uma baixa expectativa sobre as reais potencialidades dessas pessoas, visto o entendimento estabelecido socialmente de que elas não conseguem tomar decisões, bem como ser protagonistas de suas ações. Essa visão se amplia, fruto dos resquícios da colonialidade¹³, exigindo que, para além de políticas de inclusão, possamos nos fundamentar em práticas docentes que busquem romper com pressupostos hegemônicos que inviabilizam e inferiorizam sujeitos identitariamente “estabelecidos” como marginais.

Esse entendimento encontra sustentação no Modelo Médico da Deficiência (MMD), que concebe a deficiência como um fenômeno exclusivamente biológico, desvinculado das suas dimensões históricas, culturais, sociais, entre outras. Nessa lógica, a deficiência seria a incapacidade, cuja condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez identificada como orgânica, para sanar tal limitação, quando possível, dever-se-ia produzir uma ou mais intervenções sobre o corpo, com vistas à promoção do seu melhor funcionamento, reduzindo, assim, as desvantagens sociais vividas por esses sujeitos (Mello; Nuernberg, 2012; Sá *et al.*, 2017). Cumpre salientar que essa condição reduz, demasiadamente, as possibilidades de nos aproximarmos de uma concepção de práxis pedagógica inclusiva, fundamentada na transformação social, de forma a conjugar igualdade e diferença como valores fundantes e, ao mesmo tempo, indissociáveis para a efetivação de uma sociedade solidária, justa e afetuosa, e que, portanto, fomenta a compreensão “[...] do corpo efetivamente vivido, da autopoieses que

¹² Na visão de Campbell (2009), o “capacitismo” pode ser compreendido como uma atitude que desvaloriza ou inferioriza a pessoa com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, com base em um modelo de capacidade física, intelectual e sensorial determinado como padrão na sociedade.

¹³ Nosso entendimento sobre esse conceito se apoia em Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), ao concebê-lo como uma categoria analítica opressora de aprisionamento, estabelecida por nossos colonizadores, presente nas relações sociais mesmo após o fim da situação colonial.

ele emana, bem como suas raízes sociológicas e filosóficas” (Pereira; Gomes; Carmo, 2018, p. 101).

Para Maldonado e Prodócimo (2022), os ambientes escolares, especialmente as aulas de Educação Física, ainda reproduzem práticas coloniais fundamentadas na crença hegemônica de uma perspectiva bancária de educação, que reproduzem ações do contexto social ao invés de buscar transformá-lo. Essa perspectiva, como um ato de transferência de conhecimento e de invasão cultural, apesar do disfarce da neutralidade, busca, a todo custo, perpetuar o *status quo* e “[...] vê no educando um receptáculo passivo das ideias trazidas pelo(a) educador(a)” (Maldonado; Prodócimo, 2022, p. 9). Para tanto, nega-se a corporalidade dos/as educandos/as, em suas mais variadas formas de se manifestar, o que vai de encontro a um projeto universal de indivíduo e de sociedade que deve ser referendado em todas as dimensões educativas.

Nessa perspectiva, estudos atuais (Sá *et al.*, 2017; 2019; Oliveira; Nunes; Munster, 2017; Silva, 2018; Martins *et al.*, 2019; Guimarães; Lins, 2021), constituídos a partir do debate acadêmico sobre a formação de professores/as de Educação Física na escola e sua relação com a inclusão de estudantes com deficiência, fornecem um robusto *corpus* de conhecimento para dar sustentação à produção acadêmica da área. Entretanto, os/as autores/as são unânimes em evidenciar que, apesar dos avanços acadêmico-científicos e das mudanças políticas inclusivas vigentes, dados todos os resquícios históricos já apresentados, a efetivação de práticas inclusivas em contextos escolares da Educação Física ainda apresenta tensões e desafios complexos a serem superados. Para Oliveira, Nunes e Munster (2017, p. 571), o “aumento da produção acadêmica na área pode fornecer uma falsa impressão de que a inclusão esteja ocorrendo de forma satisfatória, portanto é importante que tais pesquisas não apenas sejam ampliadas, mas também procurem responder às demandas reais desse processo”.

O campo acadêmico e formativo da Educação Física brasileira, visto a influência euro-estadunidense dualista e reducionista que ainda impera, sufoca e subalterna o corpo ao pensamento positivista da racionalização científica, restringindo-o à lógica da performance/rendimento, aligeirando-o de historicidade, criticidade e, conseqüentemente, de criatividade. Nessa perspectiva, não há espaço para corpos que não possam ser colonizados a partir da norma estabelecida na perspectiva cartesiana de adestramento, da disciplina e do rendimento para o mundo do trabalho.

Desse modo, corroboramos a afirmativa de Guimarães e Lins (2021), ao proclamarem que a reconfiguração da organização dos modos, espaços e tempos escolares deve caminhar na direção de uma ação contra-hegemônica, pautada na problematização crítica sobre as tensões e os conflitos que pulsam nos cotidianos escolares. Logo, ampliam-se as possibilidades de

reflexões coletivas, para evidenciar outra/uma nova lógica social, cujos valores e práticas a serem instaurados não percam de vista o compromisso social com a promoção de experiências significativas a todos.

A educação deve perseguir uma formação para a autonomia e a emancipação do sujeito. O ideal de formação do sujeito é se tornar autorreflexivo. A emancipação é romper com a educação, enquanto mera apropriação de instrumental técnico, receituário para eficiência; ela orienta para o aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o não idêntico, o diferenciado (Guimarães; Lins, 2021, p. 94).

Nessa direção, a Educação Física, como um componente curricular repleto de sentidos e significados históricos e culturalmente instituídos, carece de fomentar o conhecimento e a compreensão crítica da/na/sobre as práticas corporais estabelecidas, por meio da mediação de momentos de experimentação, criação e compartilhamento de tais experiências. Esses movimentos devem estar sempre atrelados a uma percepção atenta e acolhedora às mais variadas formas de expressões/linguagens presentes no “se movimentar” (Kunz, 2006) dos sujeitos, como: amor, sofrimento, felicidade, vida social, entre outros. Sendo assim, mais do que consumidores de cultura, eles poderão produzi-la e ressignificá-la constantemente. Dessa forma, ampliarão suas possibilidades de se perceber e se relacionar no/com o mundo (Barbier, 2007; Sá *et al.*, 2017).

Por uma Educação Física crítica, criativa, solidária e amorosa

À luz das reflexões trazidas até aqui, e, em busca de construir vias de “inéditos-viáveis”¹⁴ para a defesa de uma concepção de educação balizada por princípios ético-crítico-políticos e socialmente implicados, problematizaremos um importante ator do campo da educação: Paulo Freire, teórico que marcou a história da educação brasileira. Não por acaso, considerado o Patrono da Educação no Brasil, dedicou toda a sua carreira à observação cuidadosa da realidade de seus/suas educandos/as, em busca de alternativas para vencer as desigualdades no acesso à educação, convidando-os/as a buscar o conhecimento por meio do

¹⁴ Termo para definir alternativas que se situam no campo das possibilidades e ocorrem por meio de processos dialéticos em defesa da luta contra a lógica opressiva da modernidade. É inédito, porque ainda não foi alcançado, e viável pois se encontra como um processo inacabado que precisa ser constantemente revisitado (Freire, 1968; 1996).

diálogo e da práxis. Estabelecia, assim, uma conexão entre ética, cultura, conhecimento, amor, esperança, confiança e fé (Freire, 1967; 1968; 1996; Vasconcellos; Gonçalves; Mira, 2023).

Uma das principais contribuições do educador, no âmbito educacional, reside na crítica que levanta sobre o modelo tradicional de educação, conceituado, na obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968), como “educação bancária”. Para ele, o ato de aprender é complemento da formação humana dos sujeitos. Logo, a promoção da educação libertadora pressupõe movimentos constantes e dialéticos de tomada de consciência e de questionamentos sobre os pilares que sustentam a lógica elitista e opressora de um tipo de educação. Movimentos esses que tendem a fomentar, das mais variadas formas e possibilidades, a internalização de percepções sociais excludentes, promovedoras de desigualdades nas relações entre os sujeitos, a cultura e a sociedade (Freire, 1968; 1996; Santos *et al.*, 2021).

Nessa relação, o ato de ensinar, considerado uma ação contra-hegemônica e inclusiva, requer uma atitude constante de criação e recriação de possibilidades para a produção de um tipo de conhecimento capaz de mobilizar reflexões que, compartilhadas, produzirão outros saberes. Para tanto, Freire (1968) argumenta que o conhecimento precisa emergir das experiências concretas dos/das estudantes e da comunidade escolar em que se encontram, em busca de uma autonomia de todos/as. Dessa forma, eles/elas estabelecerão outra/uma nova configuração de conhecimento, sociedade e educação, a partir de imperativos éticos, culturais, amorosos, de esperança, confiança e fé.

Suas obras apontam para uma mudança radical nos princípios que norteiam as práticas docentes, especialmente em relação às concepções de sujeito aprendente e de leitura de mundo. A mudança deve ser precedida de um conceito muito importante para Freire, a conscientização. Nesse contexto, é preciso conscientizar-se para se reconhecer e conhecer as possibilidades de mudança nas práticas sociais, para, então, tomar as decisões. Essa postura epistêmica no pensamento freireano já alertava para uma forma de conceber as construções de práticas docentes em movimento de contrarresistência ao pensamento imposto pelas tendências acadêmicas eurocêntricas, balizadas em princípios hegemônicos e excludentes (Freire, 1968; Santos *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, Freire destaca a importância das práticas sociais na construção do conhecimento e na formação crítica do homem e da mulher, pois nelas os sujeitos se relacionam com o mundo e com os outros, desenvolvendo, assim, a capacidade crítica de se posicionarem no/com o mundo. Por isso a Educação, e, conseqüentemente a Educação Física, devem sustentar seu estatuto epistemológico a partir das práticas sociais, para favorecer os/as estudantes,

levando-os/as a refletir criticamente sobre suas experiências e, assim, constituir outros/novos conhecimentos a partir delas (Maldonado; Prodócimo, 2022).

Para Freire (1968), a prática social é também um campo de luta política, pois é nele que os indivíduos podem questionar as estruturas de poder e lutar por mudanças sociais. Nesse sentido, a educação deve ter como objetivo formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel social, capazes de transformar a realidade em que vivem por meio da ação coletiva (Macedo; Ornellas; Bomfim, 2020; Vasconcellos; Gonçalves; Mira, 2023).

Dessa forma, torna-se imprescindível que os/as educadores/as, em geral, e, em nosso caso, de Educação Física, adquiram essa consciência crítica sobre sua importância na sociedade, identificando e ressignificando possíveis mitos e armadilhas, com o propósito de transformá-la (Freire, 1979a; Maldonado; Prodócimo, 2022; Santos *et al.*, 2021). Esse olhar crítico precisa ser construído com os/as estudantes, de forma que tais experiências, instituídas no campo do “inédito-viável” possível para um dado momento, favoreçam a emancipação e a promoção de inclusão social, visando a uma sociedade com condições e direitos igualitários a todos/as (Sá *et al.*, 2017).

Com base em uma perspectiva dialética, os pressupostos freireanos são colocados em intersecções, pois não se imagina problematizar sem dialogar. Diálogo esse que, no pensamento de Freire, é considerado um elemento essencial para o enfrentamento das relações hegemônicas e opressoras, estabelecidas entre os sujeitos e o mundo, operando, assim, como uma ferramenta mediadora na compreensão das dimensões humanas e sociais que envolvem a educação. Portanto, é um pressuposto inclusivo imprescindível à promoção de uma educação libertadora e socialmente implicada, visto que:

O diálogo não consiste apenas numa troca de informações entre indivíduos. A implicação ativa de cada um faz com que tanto o diálogo quanto os sujeitos nele envolvidos estejam em permanente transformação. Trata-se de instrumento de transformação das pessoas e do mundo (Santos *et al.*, 2021, p. 10).

Deslocando reflexões para os contextos escolares da Educação Física, considerando a vigência de práticas “capacitistas” e excludentes, defendemos o diálogo crítico e consciente como pressuposto fundante da educação libertadora, pois “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador” (Freire, 1996, p. 130).

A criticidade, como uma habilidade capaz de vislumbrar e questionar as estruturas sociais e culturais existentes, busca entender as relações de poder e como elas afetam os sujeitos

e seu cotidiano. Observamos, contudo, que a criticidade é uma competência fundamental para a concepção de cidadãos conscientes e atuantes em uma sociedade democrática. Freire (1996, p. 41) afirma que “[...] não há educação sem criticidade”. Por isso, acreditamos que o movimento dessa dimensão fundamental contribui para a inclusão social, uma vez que provoca nos/nas professores/as e estudantes o questionamento sobre seus direitos e possibilidades, mediados/as pelo conhecimento e problematização.

Todavia, para que esse movimento ocorra, é fundamental que os/as envolvidos/as tenham condições para exercer, de forma crítica e consciente, a sua autonomia, isto é, agindo e tomando decisões de forma independente e responsável em relação à própria vida. Para Freire (1968), os/as estudantes necessitam sair da condição inativa e bancária de receptor das informações educativas para a condição de protagonistas, de sujeitos ativos no processo educativo. Isso permitirá que eles/elas entendam e transformem a realidade em que vivem, em vez de serem apenas produtos das estruturas sociais e culturais que os cercam (Macedo; Ornellas; Bomfim, 2020).

Outro aspecto evidenciado por Freire, na sua defesa por práxis inclusivas de liberdade, criação e inclusão social, refere-se ao conceito de amorosidade. Em sua compreensão, é possível debater e construir vias pedagógicas com temas imprescindíveis às estruturas de pensamento opressor, sem perder de vista que esse processo precisa ser sustentado em contextos de afetos mútuos, empatia, respeito e cuidado consigo e com os outros. Quando bem pensadas e desenvolvidas, essas relações, assentadas pela amorosidade, permitem que os/as estudantes se sintam seguros/as para expressar suas opiniões, questionar e desenvolver sua capacidade crítica, bem como romper com as estruturas dominantes (Freire, 2000; Santos *et al.*, 2021; Santos; Neira, 2019; Vasconcellos; Gonçalves; Mira, 2023).

Por fim, em nosso entendimento, a confluência entre os conceitos de autonomia, amorosidade, dialogicidade e prática social em Paulo Freire nos permite compreender a responsabilidade social dos processos educativos e, por consequência, das aulas de Educação Física, na busca por subverter o pensamento hegemônico que afeta os/as estudantes.

A pesquisa-ação fomentando a produção compartilhada de outros/novos saberes críticos e socialmente implicados

O termo pesquisa-ação ganhou notoriedade acadêmica com Kurt Lewin, em 1946, com seus estudos de *action research*, por meio dos grupos de trabalho, tendo em vista a necessidade de mudanças prioritariamente sociais. No âmbito da América Latina, sua efervescência vincula-

se a movimentos investigativos sociais de cunho participativo, presentes em grupos de educação popular, em que se destacam os seguintes nomes: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Leonardo Boff, entre outros (Franco, 2005; 2015a; Barbier, 2007; Almeida, 2019).

Lewin, ao propor a pesquisa-ação, buscava não só compreender a situação como também desenvolver uma escuta que provocasse naqueles sujeitos a reflexão sobre a realidade que se apresentava e, conseqüentemente, pensar novas possibilidades. Ao se apropriar do problema e refletir criticamente sobre ele, cada membro dessa comunidade se tornava um/uma pesquisador/a em ação que, mediado/a pelo proponente inicial da pesquisa, buscava meios de se emancipar diante do cenário opressor vivido. Com isso, a pesquisa-ação trazia novas possibilidades de construção de conhecimentos por meio do diálogo crítico e da reflexão.

A partir da década de 1970, a pesquisa-ação se acentuou em diferentes países, com diversas tendências e enfoques epistemológicos, reiterando a ação como promotora de reflexão e objetivando a própria transformação de atitude. Entretanto, Franco (2015a, p. 359) alerta que:

Quando a pesquisa-ação é realizada sem vínculos com a pesquisa coletiva de sujeitos, ela corre o risco de transformar suas possibilidades emancipatórias, em mais um instrumento domesticador das consciências e das liberdades individuais e pode perder a oportunidade de formação de pessoas na direção da partilha, da solidariedade, do trabalhar junto e da produção coletiva de conhecimentos.

Nesse sentido, concordamos com Franco (2015a), especialmente ao ressaltar que a pesquisa-ação, no âmbito educacional, é um tipo de pesquisa social, de abordagem investigativa, política e epistemologicamente implicada. Na acepção da autora, ela se configura como uma opção teórico-metodológica inclusiva e contra-hegemônica que articula, de forma horizontal e coletiva, as diversas teorias, práticas e valores necessários à resolução de um problema de investigação que emergiu das/nas demandas vividas nos/com/pelos cotidianos escolares.

Pimenta (2005) corrobora esse entendimento ao apontar para o enorme potencial de transformação da pesquisa-ação em espaços escolares, principalmente, ao almejar a promoção de uma escola inclusiva e emancipatória. Nesse contexto, para Franco (2005, p. 5), a construção compartilhada de saberes, fomentada a partir dos reais interesses e necessidades coletivas do contexto em que a pesquisa se encontra, “é instigador das sínteses, sempre provisórias, que vão sendo gestadas no grupo e precisam ser sempre coletivas e coletivizadas”.

Essa condição de horizontalidade entre seus/suas participantes, articulada ao movimento compartilhado, dialético e dinâmico de reflexão-ação-reflexão, tem o compromisso

de concretizar as mudanças necessárias para solucionar um problema coletivo, bem como promover, de forma individual e participativa, o conhecimento interpessoal. Portanto, é preciso ter, independentemente das diferentes concepções de saber presentes no contexto, o aprendizado mútuo e interdependente, em que todas as pessoas aprendam entre si e por meio de outras.

Com esse modo particular de organização, os sujeitos envolvidos, ao buscarem soluções para uma determinada problemática, assumem papéis diversos. Inclusive, o de pesquisadores de sua própria prática. Assim, a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto em que diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento, em função das demandas encontradas (Pimenta, 2005).

A ação pedagógica provocada a partir da prática colaborativa na pesquisa-ação considera o protagonismo consciente das pessoas envolvidas. Logo, é fundamental que o engajamento ocorra mutuamente entre pesquisadores/as e professores/as. Todavia, Franco (2015b, p. 11) evidencia que essa dinâmica precisa ser gestada em contextos de “sensibilidade para acolher o outro em suas dimensões afetivas, emocionais, cognitivas”.

Surge, então, uma dinâmica complexa e, ao mesmo tempo, essencial na pesquisa-ação, denominada como espirais cíclicas (Barbier, 2007). Essa dinâmica consiste no movimento coletivo de reflexão sobre a práxis, de forma a contrapor aquilo que foi planejado ao que foi, verdadeiramente, experienciado. Assim, abre espaços para que os sujeitos aprendentes se tornem parte importante da construção de seus conhecimentos, pois os conhecimentos a serem produzidos se encontrarão vinculados às realidades sociais em que tais práticas emergem.

Nesse sentido, Franco (2005) destaca que as espirais cíclicas são elementos fundantes para a promoção da educação libertadora. A problematização constante e recursiva de planejamentos, ações, observações e reflexões possibilita e favorece a reformulação de novas e diferentes ações, estratégias e pensamentos a serem materializados. Nesse viés, Barbier (2007, p. 117) alerta que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

Nessa configuração, na qual o/a educador/a age, reflete e age novamente, o processo se configura de forma espiralada, possibilitando aos/às envolvidos/as reavaliarem e, conseqüentemente, ressignificarem suas ações. Franco (2005) reafirma que esses aspectos precisam caminhar juntos na pesquisa-ação, criando, assim, uma reciprocidade entre as ações propostas e os discursos subsidiados pelos diálogos durante as ações coletivas.

Deslocando contribuições frente aos desafios impostos à materialização de práticas inclusivas em contextos escolares da Educação Física, Chicon e Sá (2011) nos alertam para a

necessidade de as práticas pedagógicas atuarem em frente às perspectivas “capacitistas” que proclamam a ideia de um ser humano disciplinado, submisso e obediente à hierarquia social. Essas ações devem ocorrer a partir da tematização crítica, dialética e coletiva sobre os diversos sentidos e significados (históricos, políticos, éticos, estéticos, sociais, entre outros) atribuídos culturalmente às nossas práticas corporais.

Nesse fluxo, a pesquisa-ação desempenha um papel fundamental na produção do conhecimento em Educação e, por conseguinte, na Educação Física escolar, com uma perspectiva contra-hegemônica de inclusão. Essa abordagem assume um compromisso ético-político ao promover a criação conjunta de novas linhas de ação, conectadas às realidades vivenciadas pelos/as alunos/as e pela comunidade escolar. A partir da formação de laços éticos e solidários de confiança, a pesquisa-ação incentiva a produção de saberes práticos e a reavaliação de valores e ações, sempre alinhados às necessidades reais da escola. Dessa forma, ela se torna uma ferramenta valiosa para impulsionar transformações significativas no âmbito educacional e favorecer uma educação mais inclusiva e empoderadora (Franco, 2005; 2015b; 2016; Chicon; Sá, 2011; Sá *et al.*, 2019).

Para tanto, é necessário promover, cotidianamente, o confronto entre os conhecimentos hegemonicamente impostos e os advindos de outras matrizes, por meio de processos dialógicos, empáticos, criativos e críticos, possibilitando aos/às envolvidos/as se reconhecerem como sujeitos ativos e com potencialidades de transformação social sobre si e sobre o mundo.

Dessa forma, não se trata apenas de apresentar o novo, mas de levá-los/as ao movimento crítico de ressignificar e lutar com o objetivo de resistir a toda forma de opressão. Logo, as salas de aula precisam ser espaços abertos ao diálogo crítico e propícios à luta pela liberdade de problematizar, por meio da criatividade e das diferenças como relações que são imprescindíveis à evolução e às potencialidades humanas (Freire, 1967; 1999; Maldonado; Prodócimo, 2022; Santos; Neira, 2019; Mello; Nuernberg, 2012).

Considerações finais

No decurso deste artigo, problematizamos o cenário de invisibilidade, silenciamento e subjugação imposto aos/às estudantes com deficiência, em virtude da promoção de práxis discriminatórias e excludentes em contextos escolares da Educação Física. Salientamos que essa condição introjeta nesses/as estudantes a sensação “capacitista” de anormalidade e incapacidade, fruto do ideário positivista do MMD, ao estruturar um discurso científico, de cunho biológico, sobre os sujeitos. De modo geral, essa condição é extremamente prejudicial

ao desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência (Chicon; Sá, 2011; Sá *et al.*, 2019; Mello; Nuernberg, 2012).

Além disso, discutimos a potência contra-hegemônica presente na convergência entre as abordagens freireanas e aquelas relacionadas à pesquisa-ação para a reconfiguração do estatuto epistemológico que sustenta as práticas “capacitistas”, presentes nos contextos escolares da Educação Física. Vislumbramos, nesses pressupostos, elementos singulares para fomentar o protagonismo dos sujeitos em uma abordagem dialética, dialógica, assentada em laços de afetos, cuidado consigo e com os outros. Isso permitiu a compreensão sobre a responsabilidade social dos processos educativos, tais como o acolhimento e a celebração da diferença como uma condição indispensável à promoção de valores sociais mais condizentes com a justiça social (Freire, 1999; Pereira, Gomes, Carmo, 2018; Mello; Nuernberg, 2012).

Nessa configuração, acreditamos que a pesquisa-ação, como uma abordagem investigativa política e epistemológica, por meio de seus pressupostos críticos e socialmente implicados, em articulação com os conceitos freireanos de dialogicidade, autonomia, prática social e amorosidade, favorecerá a promoção de projetos escolares “inéditos-viáveis” da Educação Física, comprometidos com preceitos emancipatórios e inclusivos. Temos essa crença, pois isso provoca uma contraposição a práticas bancárias, opressoras e hegemônicas, nas quais os/as estudantes saem da condição hierárquica e passiva de meros receptáculos para praticar ações dialéticas e assentadas em laços de afetos e cuidado de forma independente, autônoma e responsável em relação à própria vida (Freire, 1968; Macedo; Ornellas; Bomfim, 2020; Sá *et al.*, 2019).

De modo geral, essa alteração perpassa pela reconfiguração do estatuto epistemológico que sustenta o campo, a partir da incorporação de princípios críticos, criativos, solidários e amorosos. Portanto, acolhedores da diferença nas suas mais assimétricas e plurais formas de se manifestar, tornando sempre o diálogo e a práxis como ferramentas indispensáveis à produção compartilhada de outros/novos saberes (Bracht, 1999).

Entretanto, as demandas sociais e educativas contemporâneas impuseram a necessidade de ressignificar tais fundamentos, incorporando perspectivas que valorizam a criatividade, a solidariedade e o afeto como elementos constitutivos do processo formativo. A partir dessa mudança, o conhecimento deixa de ser concebido como algo estanque e predeterminado, e se torna uma construção coletiva e dialógica, em constante transformação.

Essa reconfiguração epistemológica implica a adoção de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a sensibilidade humana, reconhecendo o papel do/a educando/a como sujeito ativo e protagonista na construção do saber. Dessa forma, o campo se

fortalece ao consolidar práticas educativas comprometidas com a humanização e com a formação cidadã, resgatando valores solidários e amorosos que nutrem relações pedagógicas mais justas e inclusivas.

Outro aspecto a destacar refere-se ao fato de que a incorporação epistemológica dessa perspectiva, no campo acadêmico da Educação Física, oportuniza a inserção de um conjunto de práticas, valores e culturas advindos de grupos que sempre foram socialmente silenciados. Portanto, são problematizadores de toda e qualquer prática de dominação promotora das realidades sociais injustas e opressoras em constante processo de vir a ser, contribuindo, assim, para a construção de práxis pedagógicas balizadas por princípios “ético-crítico-políticos” e socialmente implicados (Sá *et al.*, 2019).

Desafia-se, nessa perspectiva, a área de Educação Física, como um componente curricular que se ocupa pedagogicamente da apropriação crítica dos mais diversificados temas presentes na cultura corporal, a romper com a herança colonial, opressora e dualista, responsável pela viabilização de práticas corporais excludentes e “capacitistas”. Logo, deve-se abrir espaços para a diferença ser reconhecida e celebrada como uma condição indispensável à difusão de valores sociais e mais condizentes com a liberdade de criação, a justiça social, a amorosidade e a igualdade de oportunidades.

Referências

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. DOI 10.1590/S0101-32621999000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s>. Acesso em: 15 maio 2025.

CAMPBELL, F. K. **Contours of ableism: the production of disability and abledness**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20698>. Acesso em: 15 maio 2025.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41-58, jan./mar. 2011. DOI 10.22456/1982-8918.12382. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/12382>. Acesso em: 14 fev. 2024.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. DOI 10.1590/S1517-97022005000300011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016. DOI 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 5-14, 2015a. DOI 10.17921/2447-8733.2010v11n1p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/816>. Acesso em: 8 mar. 2024.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015b. DOI 10.1590/S1517-9702 2015 07140384. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282772782_Praticas_pedagogicas_de_ensinar-aprender_por_entre_resistencias_e_resignacoes. Acesso em: 8 mar. 2024.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

GUIMARÃES, A. L.; LINS, M. J. S. A pesquisa como meio de formação permanente: inclusão da pessoa com deficiência e ação pedagógica. **RevistAleph**, Niterói, n. especial, p. 91-117, jul. 2021. DOI 10.22409/revistaleph.viEspecial.48346 Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48346>. Acesso em: 10 maio 2024.

KOLYNIK FILHO, C. **Educação física**: uma (nova) introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte do Movimento Humano ou da Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H.; **Educação Física Crítico Emancipatória**: uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

MACEDO, Y. M.; ORNELLAS, J. L.; BOMFIM, H. F. COVID-19 no Brasil: o que se espera para população subalternizada? **Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-10, jan./dez. 2020. DOI 10.5935/encantar.v2.0001. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/67e77719-ff7e-4f1f-ae1d-33508f49bd86>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Por uma epistemologia crítico-libertadora da educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 3, p. 6-23, mar. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358981676_Por_uma_Epistemologia_Critico-Libertadora_da_Educacao_Fisica_Escolar. Acesso em: 13 mar. 2024.

MARTINS, L. T. *et al.* Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia? **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 2, p. 185-192, jul./dez. 2019. DOI 10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p185. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19766>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012. DOI 10.1590/S0104-026X2012000300003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 12 maio 2024.

OLIVEIRA, P. S.; NUNES, J. P. S.; MUNSTER, M. A. Educação física escolar e inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na pós-graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, maio/ago. 2017. DOI 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PEREIRA, A. S. M., GOMES, D. P.; CARMO, K. T. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Cocar**, Belém, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 11 maio 2024.

PIMENTA, S. G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17.

PIRES, B. G. Gestão de corpos, regulação de integridades: uma reflexão sobre direitos e intersexualidade. In: RANGEL, E.; FERNANDES, C.; LIMA, F. **(Des)prazer da norma**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. p. 45-65.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 574-576.

SÁ, M. G. C. S *et al.* O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017. DOI 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8792>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SÁ, M. G. C. S. *et al.* Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, 2019. DOI 10.5216/rpp.v22.53144. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/53144>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20160168, 2019. DOI 10.1590/1980-6248-2016-0168. Disponível em: <http://scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2024.

SANTOS, S. C. P. *et al.* Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2741-2759, out./dez. 2021. DOI 10.21723/riaee.v16i4.14493. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14493>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SILVA, K. A. C. P. C. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. DOI 10.22420/rde.v12i23.857. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, M. F.; GONÇALVES, C. C. M.; MIRA, M. M. Paulo Freire e formação docente: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. e47518, 2023. DOI 10.26512/lc29202347518. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312023000100119&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2024.

Submetido em 4 de setembro de 2024.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2025.