

## Formação continuada em educação física inclusiva: perspectivas interseccionais<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8210>

Nayane Vieira de Lima Miyashiro<sup>2</sup>, Luis Henrique Domingues Verão das Neves<sup>3</sup>,  
Marcelo Victor da Rosa<sup>4</sup>, Marina Brasiliano Salerno<sup>5</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo partilhar inquietações e construir um diálogo a respeito das formações continuadas em Educação Física inclusiva, a partir de aspectos interseccionais. Para isso, foi realizada uma busca de estudos publicados entre o período de 2016 e 2022, no Portal de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando os seguintes descritores: Formação continuada/Formação docente, Educação Física inclusiva e Interseccionalidade. Os estudos encontrados não apresentaram correlação entre os três descritores, diante disso, foram apresentados os marcadores sociais das diferenças e os aspectos interseccionais que podem ser considerados para as formações continuadas em Educação Física inclusiva. Apontamos que trazer a perspectiva interseccional para as formações continuadas em Educação Física inclusiva, indo além da visão estritamente biológica da deficiência e abarcando temáticas como raça, etnia, religião, classe social, gênero, entre outros marcadores sociais das diferenças que se interligam no âmbito da educação inclusiva, pode ampliar o horizonte de possibilidades dos docentes. Compreendemos que é somente enxergando e valorizando as diferenças que se pode elaborar novas ações nos ambientes escolares que, de fato, sejam baseadas nas individualidades dos ambientes escolares e assim seja possível aprofundar os diálogos a respeito das diferenças e alteridades nesses espaços.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Educação física inclusiva, Interseccionalidade.

### Teacher training in inclusive physical education: intersectional perspectives

**Abstract:** The purpose of this paper was to dialogue concerning teacher training in inclusive physical education using intersectional aspects. A research was made using papers from 2016 to 2022, published at journals indexed by CAPES - Coordination for the Qualification of Higher Level Staff in Brazil, with the following descriptors: teacher training, inclusive physical education and intersectionality. The papers found did not presented correlation between the descriptors, still the analysis was made using social markers of differences and intersectional aspects that must be

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Ministério da Educação e Cultura – UFMS/MEC.

<sup>2</sup> Mestra em Estudos Culturais – UFMS. Especialista em Transtornos Comportamentais Escolares e em Educação Especial. Graduada em Educação Física – UFMS. Professora no Centro de Educação Especial Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Email: nayane.lima@ufms.br | <https://orcid.org/0000-0001-7163-5044>.

<sup>3</sup> Mestre em Estudos Culturais – UFMS. Graduado em Educação Física – UFMS. Professor na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Email: luis.verao@ufms.br | <https://orcid.org/0000-0003-3736-4740>.

<sup>4</sup> Doutor em Educação – UFMS. Professor nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) e Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher. Email: marcelo.rosa@ufms.br | <https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>.

<sup>5</sup> Doutora em Educação Física – UNICAMP. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada ao curso de Educação Física, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Email: marina.brasiliano@ufms.br | <https://orcid.org/0000-0003-3736-4740>.

considered due teacher training in inclusive physical education. We highlighted the possibility of approaching the intersectional perspective to the inclusive physical education teacher training to overcome the strict biological approach of the disability and to cross pass themes as race, ethnicity, religion, social class, gender, and others social markers of difference interconnected within the scope of inclusive education and may amplify the teachers' possibilities. We understand that only by seeing and valuing the differences can new actions be developed in the school environments that indeed are based on individualities about the school context and profound the dialogue about differences and otherness at school.

**Key-words:** Teacher training, Inclusive physical education, Intersectionality.

## **Introdução**

Nas décadas de 1980 e 1990 surgiram debates que suscitaram significativas ações democráticas e impulsionaram a criação de políticas globais na área da Educação, visando assegurar a todos e a todas, o direito ao acesso à Educação (FOGAÇA; POTTMEIER; DONILDA, 2021). Deste modo, foram elaborados documentos internacionais que expressam alguns desses movimentos baseados em uma educação inclusiva, como sendo aquela a que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, devem ter garantido seu acesso e permanência nos âmbitos escolares (ONU, 1948; ONU, 1990; UNESCO, 1990; UNESCO, 1994).

Em conformidade com documentos de políticas internacionais, no Brasil, a Constituição Federal brasileira dentre outras políticas e leis referentes a uma educação inclusiva assegura um serviço de educação especializada a todos os discentes, com ou sem deficiência (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2004; 2008A; 2008B; 2010; 2015).

Para além de declarações, leis e decretos, a luta pela inclusão, pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas perpassa necessariamente, pelo âmbito escolar, que possui papel fundamental no processo de uma educação em que o respeito aos demais, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objetos de ações cotidianas (RAMOS, 2021).

Deste modo, é na escola a criança apreende signos e significados, valoriza ou desvaloriza atitudes e estereótipos, adquire novos hábitos, internaliza e reproduz comportamentos predeterminados socioculturalmente (LONGO, 2020). Neste sentido, entende-se que o ambiente escolar pode incentivar comportamentos excludentes ou esforçar-se para desenvolver processos de ensino inclusivos e equitativos.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem não deve se fundamentar em uma rasa transmissão de conceitos teóricos de docentes para discentes, esse processo deve ser baseado no entendimento que, na escola, tal qual outros âmbitos da sociedade, há sujeitos diferentes entre si, que tem suas preferências, características e culturas, e por tal razão,

deve-se entender que, ao ensinar, se lida com uma ampla variedade de possibilidades e de sujeitos com múltiplas singularidades (BRITO et al 2020).

Quando observado tais pontos em componentes curriculares específicos, como a Educação Física, entende-se que o processo para desenvolver uma educação de qualidade, equitativa e representativa, valores estes essenciais à inclusão, demanda de um desenvolvimento profissional docente embasado em estudos e propostas que abarquem os reais contextos da sociedade. Neste sentido, a qualificação na formação continuada para professores e professoras torna-se fundamental, visto que em diversos momentos, por falta de conhecimento, os docentes sentem insegurança, frustração e medo em promover uma Educação Física inclusiva que abranja as diferenças (CHICON; CRUZ, 2013).

Assim, os cursos de formações continuadas em Educação Física inclusiva auxiliam os docentes, fazem parte do processo de desenvolvimento profissional docente e podem ser entendidas como um conjunto de atividades que têm como objetivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos docentes, tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional e sendo realizadas após a sua formação inicial (SILVA, 2000).

Esses modelos de cursos são fundamentais para promover a reflexão das práticas profissionais expondo novas estratégias para que os professores e as professoras possam analisar, refletir e se posicionar sobre quais atitudes podem tomar enquanto docentes que acreditam na inclusão (BACCIOTTI; CAMPOS, 2021). Entretanto, em relação às formações continuadas em Educação Física inclusiva há uma lacuna entre o que é oferecido nos cursos e a realidade vivida nas escolas, comumente são oferecidos cursos padronizados que não levam em consideração as especificidades de cada comunidade escolar (FREITAS et al. 2016).

Deste modo, entende-se que, considerar as especificidades de cada âmbito escolar envolve um olhar atento e cuidadoso sobre as diferenças de deficiências, gênero, raça, classe social, entre outros marcadores sociais da diferença. Esses olhares, quando não vindos dos próprios docentes, necessitam emergir dos profissionais que selecionam e elaboram os temas e conteúdos desses cursos de formações continuadas para que haja um levante teórico, ético e político que tensiona as epistemologias educacionais para pensar com e a partir dos outros (PASSOS, 2019).

Tendo como referências os expostos acima, o objetivo do presente estudo consiste em partilhar inquietações e construir um diálogo a respeito das formações

continuadas em Educação Física inclusiva, a partir de aspectos interseccionais. A inquietação que direcionou tal caminho surgiu na disciplina de disciplina de Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Interseccionalidade e Inclusão do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - PPGCult/UFMS. A partir de leituras e discussões realizadas nas aulas, foi possível observar uma lacuna entre o campo dos estudos em Educação Física inclusiva e os estudos específicos de interseccionalidade.

Para confirmar ou refutar a existência desta lacuna, decidiu-se realizar uma pesquisa de estudos no Portal de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Foram selecionados artigos nacionais escritos em português, disponíveis integralmente e gratuitamente, publicados no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2022, que retratassem pesquisas acadêmicas baseadas na temática citada: Formação continuada em Educação Física inclusiva e interseccionalidade. Para isso, utilizaram-se os seguintes descritores: Formação continuada/Formação docente, Educação Física Inclusiva/Adaptada/Especial e Interseccionalidade. Estes termos foram correlacionados, pois o interesse da investigação era nos estudos que demonstrassem correlação, ampliando a análise das formações continuadas em Educação Física inclusiva e interseccionando aspectos relacionados às condições de deficiência com outros marcadores sociais da diferença. Isso se reflete, por exemplo, em aspectos da raça, classe social, identidade de gênero, entre outros marcadores.

No entanto, não foi encontrada nenhuma pesquisa que apresentasse correlação entre os descritores, tal constatação evidencia o silenciamento das pesquisas no tocante à intersecção entre as temáticas, as quais são fundamentais para as formações continuadas em Educação Física inclusiva, para que, de fato, estas sejam baseadas nas individualidades dos ambientes escolares e assim seja possível aprofundar os diálogos a respeito das diferenças e alteridades nesses espaços.

Diante disso, foi proposto um diálogo considerando os marcadores sociais das diferenças e os aspectos interseccionais que podem ser considerados nos cursos formações continuadas em Educação Física inclusiva. Para isso, no primeiro tópico foi abordado o conceito da perspectiva interseccional escolhida para esse estudo, assim como a definição de marcadores sociais da diferença e, especificamente, da deficiência baseada em seu modelo biopsicossocial. Junto a isso, apresentam-se os estudos referentes aos marcadores sociais mencionados e suas relevâncias.

No segundo tópico foi apontado os estudos sobre formações continuadas em Educação Física inclusiva, a lacuna que atualmente existe entre essa temática e a interseccionalidade e como elas podem se correlacionar em futuras formações continuadas e, conseqüentemente, em futuras pesquisas. Neste sentido, para a seleção de tais estudos, foi utilizado os seguintes descritores: Formação continuada/Formação docente, Educação Física Inclusiva, aceitando terminologias semelhantes, tais como Educação Física especial ou adaptada. Como critérios de inserção, foi definido artigos nacionais e escritos em português, publicados no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2022, disponíveis na íntegra de modo gratuito que abordassem a temática de formações continuadas em Educação Física inclusiva. A busca no portal de periódicos da CAPES resultou em quarenta e cinco estudos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, selecionamos sete estudos que se encaixaram nos critérios de inclusão desta pesquisa.

### **Interseccionalidade, deficiência e outros marcadores sociais da diferença no contexto escolar**

A interseccionalidade pode ser compreendida enquanto episteme como um conceito para analisar os marcadores sociais de diferença que atravessam a existência de cada indivíduo na sociedade. Conceição et al. (2021) aponta que

O termo foi usado pela primeira vez em 1989 pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw, ao abordar a interdependência das relações de poder de raça, gênero e classe. Nesta perspectiva, os marcadores entrelaçam-se, articulam-se e engendram uns aos outros, gerando desigualdades (p. 399).

Além disso, é válido ressaltar a diversidade dentro da interseccionalidade, há diferentes perspectivas interseccionais e diferentes modos de acionarmos essa chave de leitura, também chamada de conceito (COLLING, 2022). Neste momento, será utilizado a perspectiva construcionista, na qual,

Os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade não aparecem apenas como formas de categorização exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação (PISCITELLI, 2008, p. 268).

Nesta perspectiva, os marcadores sociais da diferença, por vezes, são utilizados como sinônimos de raça, gênero, classe e outras categorias. Esses marcadores podem expressar vantagens e desvantagens dentro de uma matriz de dominação (HIRANO, 2019).

Entre as categorias de marcadores sociais da diferença está a deficiência, para este estudo será abordado a sua perspectiva biopsicossocial, que, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a define como resultado da interação entre pessoas com algum tipo de limitação, seja ela, física, intelectual ou sensorial e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade (BRASIL, 2008b).

Deste modo, a deficiência engloba diferentes aspectos de ser vivenciada e as barreiras que promovem limitação à plena participação das pessoas com deficiência na sociedade variam desde a falta de acessibilidade física, arquitetônica e comunicacional até a falta de acessibilidade atitudinal. Essas barreiras resultam do capacitismo, termo ainda recente no Brasil, é utilizado para denominar o preconceito e discriminação contra as pessoas que possuem algum tipo de deficiência (MARCO, 2020).

O fenômeno do capacitismo é complexo e pode se manifestar de diferentes formas, se arraigando em raízes de crenças históricas e socialmente construídas sobre as pessoas com deficiência. Os discursos e práticas capacitistas poder se apresentar desde atitudes e comportamentos sutis à hostilidade e aversão explícitas, passando por agressões linguísticas, desumanização, subalternização, assexualização e heroicização deste grupo (NARIOREDMOND, 2020), e que, a depender dos demais marcadores sociais da diferença podem se manifestar de forma mais ou menos profunda em cada indivíduo.

Ainda em relação ao capacitismo, Brito (2021) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi analisar dados relativos ao capacitismo presente no cotidiano escolar no contexto histórico posterior à aprovação de leis de inclusão escolar no Brasil. O autor apontou que além da deficiência, há outros marcadores sociais das diferenças que resultam em preconceito e discriminação no ambiente escolar, e que a deficiência se interseccionalizando com raça, gênero e classe social, por exemplo, sucedem “grande estigmatização e em diversas desvantagens sociais que podem resultar em repetência, evasão e outros indicadores de fracasso escolar na educação básica” (BRITO, 2021, p. 9).

Como exemplo às intercessões que resultam em estigmatização e desvantagens sociais, Barton (2017) descreveu a particularidade de pessoas negras com deficiência no

contexto da Grã-Bretanha, onde os processos de estigmatização de imigrantes os colocavam no papel de invasores e agregados. Neste contexto, as pessoas negras com deficiência tinham menos espaço no mercado de trabalho, limitando a partilha de representações da dignidade construídas com ideologias do trabalho redentor, ficando à margem até das narrativas mistificadoras e opressivas.

Corroborando com a temática, Freitas e Santos (2021) tiveram como objetivo em seu estudo evidenciar que, nas pesquisas sobre a escolarização de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas, as interseccionalidades com questões de gênero, raça, classe social e etnia são fundamentais. Dentre as análises do estudo, o autor e a autora observaram as relações estabelecidas no ambiente escolar de duas crianças negras com deficiência, matriculadas em escola pública da periferia de uma região metropolitana de São Paulo. Em determinado momento da pesquisa, uma das professoras da escola mencionou que: “aqui ninguém é negro, todos têm a mesma oportunidade e recebem o mesmo tratamento” (p. 13). A partir desta fala da docente, é válido ressaltar que ausentar-se de debates e questionamentos sobre o racismo por parte dos profissionais que atuam no contexto escolar, implica em reproduzir práticas preconceituosas e prejudiciais a população afrodescendente, perpetuando processos de exclusão e marginalização desse grupo, mantendo-as em locais subalternos e inferiores.

Silenciar-se diante dessas atitudes que permeiam tanto a rotina do ambiente escolar, quanto toda a sociedade em si, não elimina as diferenças e o processo histórico marcado por discriminação e estigmas. Ao contrário, “permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento tendencioso, muitas vezes estereotipado do outro, que é negro. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais” (SOARES, 2015, p. 9).

Por isso, conhecer os marcadores sociais das diferenças torna-se importante para incentivar debates e elaborar iniciativas de inclusão reais e sustentáveis, pois no momento que os professores e as professoras compreenderem como as diferenças entre os discentes e as relações sociais entre eles são construídas, poderão apurar o olhar para as diferenças e desigualdades e, neste sentido, elas têm cor, classe social, gênero e uma condição física específica (SILVA, 2022).

Souza et al (2018) realizaram uma pesquisa intitulada “Gênero, raça e outras interseccionalidades no contexto escolar”, cujo objetivo foi analisar os conceitos de gênero e raça construídos por estudantes do ensino fundamental a partir de ações pedagógicas que vislumbraram o questionamento dos problemas sociais com vistas à

transformação social que gere inclusão. Os resultados reforçaram o entendimento de que a escola não pode silenciar-se das discussões que problematizam os fenômenos sociais que promovem atitudes discriminatórias e excludentes. Deste modo, Ramos (2021) aponta que os contextos educacionais devem, necessariamente, oportunizar a contestação das estruturas hegemônicas responsáveis pela manutenção, reprodução e criação de desigualdades e violências contra os discentes que não atendem aos padrões construídos pela sociedade e que, por essa razão, mesmo permanecendo fisicamente no mesmo espaço escolar, são lançados às margens da sociedade.

Assim, é importante sinalizar que os alunos e alunas com deficiência não se configuram exclusivamente um corpo com algum impedimento físico, no qual, basta o docente adaptar uma atividade para que esta seja realizada, mas sim pessoas com dimensões socioculturais, em cujo sentido, níveis de complexidade em que se materializam também questões de gênero, raça, etnia e classe social (FREITAS, 2021).

No próximo tópico deste estudo, será apresentado alguns estudos referentes aos cursos de formações continuadas em Educação Física inclusiva e as possíveis intersecções que podem se correlacionar.

### **Formações continuadas em educação física inclusiva e possíveis intersecções**

No Brasil, parte das políticas públicas para a promoção da inclusão social menciona os diversos marcadores sociais das diferenças, porém não incluem as deficiências nos debates e nos entrecruzamentos de categorias que convivem com a experiência da opressão e da discriminação (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). Junto a isso, os autores e autoras dos estudos a respeito das formações continuadas em Educação Física inclusiva, predominantemente, não dialogam com a interseccionalidade e abordam a temática da inclusão educacional da pessoa com deficiência de modo isolado, sem inserir os marcadores que transversalizam os sujeitos, como é o caso de Fiorini e Manzini (2016), Freitas *et al.* (2017), Rodrigues (2017), Lopes de Souza (2019), Krug *et al.* (2020), Nunes (2020), Baccioti e Campos (2021). A seguir, considera-se importante sintetizar as impressões sobre as pesquisas citadas acima, a fim de apontar aspectos referente aos cursos de formação continuada em Educação Física inclusiva e as lacunas existentes entre eles e a interseccionalidade.

Fiorini e Manzini (2016) identificaram, por meio de filmagens, as situações de dificuldade e de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares em que havia alunos e alunas com deficiência matriculados, esses pontos identificados

subsidiaram o planejamento de uma formação continuada. Os resultados das filmagens realizadas permitiram que os pesquisadores detalhassem as necessidades dos professores e elaborassem uma formação continuada considerando todo o contexto das aulas para auxiliar na minimização das dificuldades e valorizar as ações de sucesso.

Dentre os pontos identificados, os autores apontaram características das deficiências e não ampliaram suas análises para demais marcadores sociais das diferenças. Quando tais fatores são ignorados pode ocorrer a perpetuação da visão estritamente biológica da deficiência, esquecendo as perspectivas sociais, reforçando a desumanização da pessoa com deficiência e propagando o capacitismo que “nega a pluralidade dos gestos e de não gestos, sufoca o desejo e mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como *deficientes*” (MARCO, 2020, p. 19, grifo do autor).

Freitas et al (2017) averiguaram investigações sobre a formação continuada e permanente de professores e professoras de Educação Física, por meio de uma revisão sistemática. Os resultados apontaram que existe uma lacuna entre a realidade vivida nas escolas e o que é oferecido nos cursos de formação continuada, pois são ofertados cursos padronizados que desconsideram as especificidades de cada comunidade escolar. Krug et al (2020) também analisou as percepções sobre os desafios e as perspectivas da formação continuada em Educação Física, e assim como Freitas et al (2017), os resultados apontaram que as ações de formação continuada, não atendem plenamente às necessidades dos docentes.

Lopes de Souza (2019) objetivou em seu estudo analisar a contribuição da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de competências cognitivas das crianças com deficiência. A autora apontou as carências e os desafios da formação continuada e atuação profissional docente na inclusão de alunos e alunas com deficiência no ensino regular de uma escola no estado do Maranhão. Os professores entrevistados relataram que a instituição poderia proporcionar mais oportunidades de debates a respeito desse tema favorecendo assim, as trocas de experiência para a construção do processo de inclusão escolar.

Nunes et al (2020) realizaram um estudo cujo objetivo foi caracterizar os estudos relacionados à formação continuada de professores e professoras de Educação Física para inclusão escolar, as autoras e o autor apontaram que os cursos de formação continuada em Educação Física inclusiva são escassos e descontínuos, pois as ações formativas privilegiam as necessidades dos sistemas de ensino e não consideram todas as nuances

que podem contribuir para a exclusão de alunos e alunas com deficiência nas aulas de Educação Física. Deste modo, os docentes, de modo consensual, percebem suas formações como insuficientes para promoverem aulas inclusivas aos alunos e alunas com deficiência.

Baccioti e Campos (2021) também objetivaram identificar como se caracterizam as propostas de formação continuada, na perspectiva de um ensino que ofereça subsídios para o trabalho dos docentes junto aos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Os resultados mostraram que as formações oferecidas aos professores e professoras de Educação Física trabalham com definição de termos e conceitos, assim como estratégias e instrumentos de ensino e aprendizagem, além de exemplos de atividades, estreitando as formações para pontos práticos, porém anulando momentos de debates e discussões.

Os resultados dos estudos citados acima possuem características em comum, uma delas é a distância entre a teoria apresentada nas formações e as diferenças que emergem na vivência prática do ambiente escolar. Neste sentido, Moraes et al (2019) aponta em seu estudo que as formações “precisam conversar com as questões éticas, morais e políticas da educação inclusiva, investindo na aprendizagem colaborativa, na troca de experiências e na profissionalização docente” (p.10).

Deste modo, entende-se que, trazer a perspectiva interseccional para as formações continuadas em Educação Física inclusiva, indo além da visão estritamente biológica da deficiência e abarcando temáticas como raça, etnia, religião, classe social, gênero entre outros marcadores sociais das diferenças podem ampliar o horizonte de possibilidades dos docentes, pois é somente enxergando e valorizando as diferenças que se pode elaborar novas ações nos ambientes escolares que, de fato, sejam inclusivas.

### **Considerações finais**

Neste estudo propomos partilhar inquietações e construir um diálogo a respeito das formações continuadas em Educação Física inclusiva, a partir de aspectos interseccionais e diante da falta de material encontrado nas buscas realizadas, foi possível apontar que há um silenciamento das pesquisas no tocante à intersecção entre formação continuada em Educação Física inclusiva e os marcadores sociais das diferenças.

Assim como Krug et al (2020) entende-se que as considerações deste estudo são transitórias porque não findam nesse momento, muitos aspectos podem ser levantados, analisados e discutidos em relação a esse tema. A priori, a partir dos estudos selecionados

e apresentados, é possível defender a relevância de proporcionar formações continuadas em Educação Física inclusiva pautada em uma perspectiva interseccional das identidades de seus estudantes, que leve em conta os entrecruzamentos dos marcadores sociais das diferenças dos discentes e, neste sentido, que consiga construir espaços de formação realmente inclusivos.

É preciso considerar as diferenças, potencialidades e singularidades que constroem os ambientes escolares, considerar, por exemplo, um discente com deficiência como um sujeito marcado por dependência e incapacidade faz parte de um desejo ultrapassado de dominação de grupos sociais, que empurram à margem aqueles que não se apresentam nos equivocados padrões estabelecidos socialmente (SANTOS, 2022).

Como visto, deficiência, raça e classe social são categorias que se interligam, no âmbito da educação inclusiva e mostram-se fundamentais para que a presença de discentes com deficiência no âmbito escolar sejam analisadas de modo a evitar reducionismos ou visões capacitistas (FREITAS; SANTOS, 2021). Os ambientes escolares são diversos, distintos e dinâmicos, e nenhuma das questões dialogadas diz respeito somente à condição de deficiência em si, deste modo, nenhuma estratégia de formação continuada em Educação Física inclusiva, que não vise a interseccionalidade, dará conta de tal complexidade.

## REFERÊNCIAS

BACCIOTTI, Patrícia d'Azeredo Orlando; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 649–665, 2021.

BARTON, Len. **Superar las barreras de la discapacidad**. ed. Cortez, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao). Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP: Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2008b.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. ed 3. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 11 out. 2022

BRITO, Fábio. Discernindo o capacitismo na escola. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4, 2021, Campina Grande. Anais eletrônicos. Campina Grande: **Realize Editora**, 2021. p. 1-11. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81760>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRITO, Leandro; GERBASSI, Laura; LAZERA, Lívia; SILVA, Luana; RAMALHO, Carla; CARDOSO, Fernanda; LEME, Erika; FONSECA, Michele. Formação docente em Educação Física na perspectiva da inclusão e diferença. *In*: XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Didáticas entre diálogos, insurgências e políticas, 2020. Versão digital. Rio de Janeiro: **Endipe**, 2020. p. 54 - 84. Disponível em: <https://epage.pub/doc/caderno-do-congressista-xx-endipe-rio-2020-3e615o0n28>. Acesso em: 18 out. 2022.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar. Educação Física inclusiva: formação e prática pedagógica. In: VICTOR, Sonia; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Orgs.). Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: **Pedro & João**, 2013. p.123-136.

COLLING, Leandro. Ataques recentes às perspectivas das interseccionalidades. **Periódicus**, Salvador, v. 2, n. 17, p. 51-62, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/50166/27370/19995>. Acesso em: 17 out. 2022.

CONCEIÇÃO, W. L. D.; QUINELATTO, R. F.; LUCIANO, N. C.; ROVARON, M. A. socioeducação sob as lentes da interseccionalidade. Tocantins: **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.58, p. 395-408, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5496>. Acesso em: 28 ago 2023.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/TgD9wYJLfpXPnG4KSP36rZK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 out. 2022.

FREITAS, Daniel; PEREIRA, Marcos Paulo; ROSA, Alzira Izabel; TRUSZ, Renato Daniel; FARIAS, Gelcemar. Formação continuada de professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, vol. 20, n. 03, p. 9-21, set/dez, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4419>. Acesso em: 18 out. 2022.

FREITAS, Marcos Cezar; SANTOS, Larissa Xavier. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva . **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7896>. Acesso em: 12 out. 2022.

FOGAÇA, Vanessa; POTTMEIER, Sandra; DONILDA, Laís. Práticas pedagógicas adequadas: A inclusão no contexto da diversidade de sala de aula na educação básica. In IV Congresso Ibero Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 4, 2021, Criciúma. **Anais eletrônicos**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2021, p. 44-53. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/viewFile/6969/5873>. Acesso em: 17 out. 2022.

HIRANO, Luis Felipe. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In HIRANO, Luis Felipe, ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo (org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Ed. Imprensa Universitária, 2019. p. 27-54. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/marcadores\\_sociais\\_das\\_diferencas.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/marcadores_sociais_das_diferencas.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

LONGO, M. M. Por uma educação física escolar não excludente: desconstruindo padrões corporais hegemônicos na escola. **Contrapontos**, v. 20, n. 1, p. 42-52, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/16874>. Acesso em: 24 ago 2023.

MADUREIRA, Ana Flávia; BRANCO, Angela Maria. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 81-90, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/qMGgXR9cTktDJ5kdBdBhLJL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.

MARCO, Victor Di. Capacitismo: O mito da capacidade. Belo Horizonte: **Letramento**, 2020.

NARIO-REDMOND, M. R. (2020). **Ableism. The causes and consequences of disability prejudice**. New Jersey: Wiley Blackweel, 2020.

NUNES, Francisca Sueli; FERREIRA, Heraldo; SIMÕES, Luiza; RIBEIRO, Manoela; CAMPOS, Aline; FALCÃO, Carla Samya; VIANA, Gardenia. Estudos relacionados à formação continuada de professores de Educação Física para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 6. n. 6, 2020. Disponível em: [https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/12285/10306?\\_\\_cf\\_chl\\_\\_tk=PbIbZNR\\_0xBjMUNG1eI\\_Wg9NvH66QkYBP2xXgK\\_ODbg-1666124897-0-gaNycGzNBxE](https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/12285/10306?__cf_chl__tk=PbIbZNR_0xBjMUNG1eI_Wg9NvH66QkYBP2xXgK_ODbg-1666124897-0-gaNycGzNBxE). Acesso em: 17 out. 2022.

SILVA, Maria Odete. **A análise de necessidades de formação na formação continuada de professores: uma análise para a integração escolar**, 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102001-100517/pt-br.php>. Acesso em: 18 out. 2022.

SOARES, Ellen Cristina. **Quebrando barreiras: resgatando a identidade do negro na escola**. 2015. 26 f. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14459>. Acesso em: 29 set. 2022.

PASSOS, Maria Clara. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Caderno de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9465>. Acesso em: 17 out. 2022.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. Acesso em: 16 out. 2022.

RAMOS, Leni Rodrigues. A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença. **Repertório Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA**. Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6131;jsessionid=4CDF8A1FA35C9CA8A1EEAB96A987CF0C>. Acesso em: 03 out. 2022.

RODRIGUES, David; LIMA, Luzia Rodrigues. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Marcia. A (in)visibilização do sujeito com Síndrome de Down: marcadores sociais da diferença no mercado de trabalho. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.5, p.35286-35298, 2022. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/47727>. Acesso em: 31 out. 2022.

SOUZA, Débora Cynthia; BRITO, Alexandre Magno; MELLO, Tarcilla; CAIXETA, Juliana Eugênia. Gênero, raça e outras interseccionalidades no contexto escolar inclusivo. **Atas Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 746-755, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1703/1655>. Acesso em: 19 out. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: UNESCO, 1990. 8 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

Submissão: 30/03/2023. Aprovação: 03/05/2024. Publicação: 20/08/2024.