Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Educação Física do Ensino Fundamental I sob uma perspectiva inclusiva: uma Análise à Luz das Competências Gerais da BNCC

Sarah da Silva Corrêa lima
https://orcid.org/0000-0002-3354-7753
limma.sarah92@gmail.com

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento
https://orcid.org/0000-0002-0731-4104
graziellynascimento@ufgd.edu.br

Resumo: *Este artigo tem como objetivo analisar a importância da inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades especiais de aprendizado nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I, considerando as diretrizes estabelecidas pelas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste artigo tomamos como metodologia a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tendo como análise de dados à triangulação de trivinos (1987). A análise propôs ações pedagógicas para as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I a partir de uma perspectiva inclusiva e culturalmente rica, seguindo as diretrizes da BNCC e a abordagem da Educação Física Cultural de Marcos Garcia Neira. As propostas apresentadas buscam respeitar e valorizar a diversidade dos alunos, promover a reflexão crítica sobre questões sociais e culturais e criar espaços de aprendizagem nos quais todos possam se expressar, aprender e crescer. A integração das práticas corporais com a cultura, a saúde e a ética é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de transformar o mundo ao seu redor por meio de suas ações e escolhas corporais. Ao adotar uma abordagem inclusiva, a Educação Física se torna um instrumento poderoso na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.*

Palavras-chave: *Educação Física, Educação Especial Inclusiva, Ensino Fundamental I, BNCC, Competências Gerais.*

Abstract: *This article aims to analyze the importance of including students with disabilities and/or special learning needs in Physical Education classes in Elementary School I, considering the guidelines*

established by the general competencies of the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC). The research methodology employs exploratory qualitative research, using trivinos triangulation (1987) for data analysis. The analysis proposed pedagogical actions for Physical Education classes in Elementary School I from an inclusive and culturally rich perspective, following the BNCC guidelines and Marcos Garcia Neira's approach to Cultural Physical Education. The proposals presented seek to respect and value the diversity of students, promote critical reflection on social and cultural issues, and create learning spaces where everyone can express themselves, learn, and grow.The integration of physical practices with culture, health, and ethics is essential for the formation of more conscious and critical citizens, capable of transforming the world around them through their actions and bodily choices. By adopting an inclusive approach, Physical Education becomes a powerful instrument in building a more just and egalitarian society.

Keywords: *Physical Education, Inclusive Special Education, Elementary School I, BNCC (National Common Core Curriculum), General Competencies.*

1. Introdução

Desde 1996, com a promulgação da Lei n° 9394/1996, a Educação Física se tornou uma disciplina obrigatória no currículo de todas as escolas do território brasileiro. Esta mesma lei estabelece a implementação da Educação Especial Inclusiva, mas não como disciplina obrigatória, como no caso da Educação Física, e sim como modalidade transversal a ser desenvolvida em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996).

Em seu histórico, a Educação Física no Brasil perpassou por inúmeras modificações ao longo dos anos, seja como ginástica calistênica no século XIX, ou as influências médicas e militares do final do século XIX e início do século XX, ou até mesmo o movimento renovador pedagógico das décadas de 1970 e 1980, até chegarmos no que conhecemos como Educação Física hoje (Coletivo de autores, 1992; Castellani Filho, 2010; Vitor Marinho, 2011).

Assim como a Educação Física, a Educação Especial passou por mudanças significativas ao longo dos anos desde o século XVII, quando se tem os primeiros registros de sistematização educacional para pessoas com deficiência por Jean-Itard. Já no século XIX, os estudos e métodos desenvolvidos por Edouard Seguin às pessoas com deficiência intelectual se popularizaram, oportunizando um novo

entendimento social sobre o público estudado (Glat e Blanco, 2007; Itard, 1801 in Banks-Leite e Galvão, 2000).

Entretanto, no início do século XX, com a psicologia experimental e os conhecimentos científicos e pedagógicos acerca de pessoas com deficiência, a ideia de segregação entre esse público e as pessoas tidas como “normais” se intensificou, pois a ideia era de que pessoas com deficiência deveriam ser corrigidas (Glat e Blanco, 2007).

Esse pensamento só começou a ser amenizado com os debates crescentes a respeito dos direitos humanos, na metade do século XX, e após a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994 (Glat e Blanco, 2007; UNESCO, 1994).

Desde então, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem estado cada vez mais presente nas discussões sobre Educação Especial no Brasil, principalmente após a promulgação da Lei n- 13.146/2015, que tem por objetivo assegurar os direitos e condições de igualdade às pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação (Brasil, 2015; Montoan, 2003).

Sendo a Educação Física uma disciplina que passou por tantas transformações ao longo da história, como mencionado acima, e que vem debatendo cada vez mais sobre os estudos acerca da cultura corporal do movimento, a intersecção da Educação Especial Inclusiva na Educação Física se mostra em um campo promissor, haja vista que as práticas corporais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos discentes com os mais diferentes tipos de necessidades.

Como um dos documentos norteadores da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou um grupo de competências e habilidades nas quais os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Tais competências se apresentam a todas as áreas do conhecimento de maneira transversal, orientando o planejamento e as atividades pedagógicas presentes no ensino (Brasil, 2018).

Deste modo, dada a relevância de desenvolver tal temática na área da Educação Física, visto que os estudos existentes não abordam especificamente as competências gerais da BNCC sob uma perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, trago como problemática a seguinte pergunta: Como as competências gerais da BNCC podem ser picadas as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, sob uma perspectiva inclusiva?

Deste modo, este artigo tem como **objetivo geral:** Analisar como as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular podem ser aplicadas com

uma visão inclusiva nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I. Portanto, são estipulados como **objetivos específicos:**

- Identificar como as competências gerais da BNCC podem ser aplicadas para a promoção da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

- Propor estratégias pedagógicas para adaptar as aulas de Educação Física, tornando-as mais inclusivas e acessíveis a todos os estudantes.

Para tanto, o tipo de estudo adotado é o qualitativo, com abordagem teórica de cunho bibliográfico e documental (Gil, 2010), sendo realizada uma análise sobre as competências gerais da BNCC e como elas podem ser desenvolvidas de forma inclusiva nas aulas de Educação Física, além de se apoiar em referenciais teóricos como Marcos Garcia Neira (2024), Mário Nunes (2022) e Pedro Bonetto (2022).

2. Referencial teórico

De acordo com o Art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.Deste modo, todos devem ter acesso a educação pública de qualidade, assim como informa o artigo subsequente da Constituição Federal, Art. 206 (Brasil, 1988).

Após a Declaração de Salamanca em 1994, a noção de “educação para todos” passa a ser associada aos princípios da escola inclusiva. Marcando um ponto decisivo na construção do paradigma da educação inclusiva, sendo frequentemente reconhecida como o documento que inaugura oficialmente essa proposta. O texto recomenda que as instituições escolares adotem práticas capazes de contemplar a diversidade humana em suas múltiplas dimensões (necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades) independentemente das condições físicas, cognitivas, sociais, emocionais ou linguísticas dos estudantes (UNESCO, 1994). Sob essa perspectiva, todas as pessoas passam a ser compreendidas como potenciais participantes da educação inclusiva.

Contudo, devido ao histórico de exclusão e vulnerabilidade de determinados grupos no percurso escolar, a Declaração de Salamanca dedica especial atenção aos estudantes categorizados como portadores de necessidades educacionais especiais

(Glat; Pletsch, 2011). Nesse sentido, Bueno (2008, p. 50) lembra que a expressão "necessidades educativas especiais" inclui, mas não se limita às pessoas com deficiência. A declaração também volta seu olhar para crianças em situação de rua ou trabalho precoce, aquelas que vivem em regiões isoladas ou pertencem a populações itinerantes, bem como estudantes oriundos de minorias culturais, étnicas ou linguísticas, além de outros grupos historicamente marginalizados (UNESCO, 1994).

A partir desses princípios, a educação inclusiva deveria passar a orientar a construção de escolas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, com práticas que respondam às necessidades educacionais específicas e removam barreiras ao ensino e à aprendizagem (Glat; Blanco, 2009; Glat; Pletsch, 2011; Souza; Pletsch, 2017).

Assim, na lógica da inclusão, não cabe ao aluno adaptar-se à escola, mas sim à escola reorganizar-se para atender à diversidade dos sujeitos que a compõem. Desse modo, as instituições se tornariam instrumentos potentes para o enfrentamento de práticas discriminatórias, fortalecem a construção de ambientes acolhedores, promovendo a convivência na diversidade e ampliam o acesso à educação para todos (UNESCO, 1994). Contudo, essa realidade ainda não tem sido encontrada em muitos dos ambientes escolares no Brasil.

Mendes (2010, p. 105) afirma que, em um contexto no qual a ideia de sociedade inclusiva ganha destaque como condição essencial para a consolidação da democracia, a educação inclusiva passa a ser entendida como parte estruturante desse processo. No entrelaçamento entre educação e sociedade, a inclusão começa a ser tratada como um "direito humano emergente" (Rodrigues, 2008; Sofiato; Angelucci, 2017), fundamental não apenas para o desenvolvimento individual e coletivo, mas também para a garantia de outros direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Rodrigues (2008) salienta que a inclusão deve deixar de ser discutida como uma escolha política e passar a ser reconhecida como questão de direitos humanos e parte indispensável do exercício da cidadania.

Nessa mesma linha, Glat e Pletsch (2011) reforçam que compreender a inclusão como um direito humano significa reconhecer o estudante como sujeito capaz de participar do processo educativo, apropriar-se dos bens culturais produzidos pela humanidade e construir sua própria trajetória.

Nesta mesma compreensão de propiciar à independência do aluno em seu percurso educacional, temos algumas abordagens da Educação Física que foram sendo construídas após o movimento Renovador Pedagógico, as quais são elas:

abordagem tecnicista, abordagem desenvolvimentista, abordagem crítico emancipatória, abordagem crítico superadora, entre outras (Coletivo de autores, 1992; Castellani Filho, 2010). Mais recentemente, a abordagem Educação Física Cultural, a qual foi desenvolvida por Marcos Garcia Neira e Mário Nunes (2022) vem sendo utilizada por professores, que se apoiam em uma concepção de currículo sob a influência das teorias pós-críticas.

Bonetto e Neira (2024) afirmam que, no contexto atual marcado pela lógica neoliberal, as instituições educacionais tendem a privilegiar a padronização de comportamentos e a imposição de normas rígidas. Nesses espaços, a busca pela uniformidade e pela conformidade se sobrepõe ao reconhecimento da diversidade humana. Assim, espera-se que todos sigam modelos previamente estabelecidos para garantir o máximo de eficiência, seja no processo de ensino e aprendizagem, no caso das escolas, ou na produtividade, no caso das organizações.

No campo educacional, discursos generalizantes que buscam se consolidar como hegemônicos acabam delimitando os contornos das teorias que lhes dão sustentação, ao mesmo tempo em que atribuem significados específicos a cada área e etapa da Educação Básica (Neira, 2024). O referido autor destaca que quando a Educação Física assume uma perspectiva que valoriza as diferenças, sejam culturais, comportamentais, expressivas ou de modos de compreender o mundo, há uma mudança profunda na forma como as aulas são estruturadas, na organização dos currículos e no processo de formação dos/as estudantes.

A influência exercida pelo discurso curricular oficial, embora marcada por caráter normativo, não se estabelece de forma definitiva ou permanente. Os significados que ele intenta fixar são continuamente tensionados tanto por contextos históricos quanto pela presença de discursos concorrentes. Assim, os currículos e regulamentos configuram-se como tentativas de impor determinadas visões educacionais, mas carecem de bases epistemológicas suficientemente consistentes para sustentarem-se fora dos cenários de disputa política (Neira, 2024).

Em tempo, o autor supracitado enfatiza ainda que os documentos curriculares devem ser compreendidos a partir das circunstâncias políticas e históricas que os produziram. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999), por exemplo, foram elaborados sob forte influência de políticas neoliberais, o que explica a incorporação de princípios ligados à lógica de mercado, visível sobretudo na centralidade atribuída à saúde e à aptidão física. Já as Ocem, desenvolvidas em um contexto governamental mais progressista, adotaram uma

perspectiva crítica; contudo, apresentaram fragilidades, como pouca objetividade e um afastamento perceptível da realidade das escolas.

Com base nessas reflexões, entende-se que a Educação Física, historicamente reconhecida como área dedicada ao trabalho pedagógico com o corpo e com as práticas corporais, assumiu diferentes funções sociais ao longo de sua trajetória. Essas mudanças foram influenciadas por distintas concepções de currículo, que impactaram tanto os conteúdos escolhidos quanto os objetivos formativos, fundamentos pedagógicos, estratégias didáticas e critérios de avaliação utilizados.

Essas concepções também se materializam em múltiplos microdispositivos do cotidiano escolar: a disposição de alunos em filas ou circuitos, o foco no rendimento individual, as formas de incluir ou excluir estudantes com deficiência, e o modo como práticas corporais não tradicionais são reconhecidas ou negligenciadas, entre vários outros aspectos (Bonetto; Neira, 2024).

Em contraposição, às teorias pós-críticas defendem a valorização da diversidade cultural e questionam modelos curriculares que buscam produzir sujeitos homogêneos. Elas surgem como alternativa que reconhece identidades plurais, práticas culturais diversas e a necessidade de desconstruir discursos hegemônicos (Tenório et al., 2024).

Inspiradas pelo pós-estruturalismo e pelos Estudos Culturais, essas teorias enfatizam a fluidez das identidades e a natureza contingente das práticas sociais (ibid). No campo da Educação Física, essa perspectiva dialoga com a filosofia da diferença (Neira, 2017), que rejeita universalizações e defende a multiplicidade. Bonetto e Neira (2023), apoiados nos escritos de Gilles Deleuze, argumentam que o sujeito é resultado de diferentes agenciamentos e relações de força, sendo sua subjetividade instável e constantemente em processo de transformação.

Para esses autores, a proposta da Educação Física Cultural busca formar sujeitos capazes de atuar coletivamente em prol do bem comum. Nesse sentido, a prática pedagógica deve acolher e valorizar as culturas corporais dos/as estudantes, reconhecendo as diversidades socioculturais e criando oportunidades para que discussões sobre os marcadores sociais da diferença, presentes nas práticas corporais, possam emergir no ambiente escolar.

A teleologia presente na Educação Física Cultural caracteriza-se por ser aberta e adaptável, possibilitando a formação de sujeitos de modo não linear nem previamente definido. Isso ocorre porque, nessa perspectiva, a subjetividade não é entendida como algo estático ou predeterminado; ao contrário, constitui-se em um

processo contínuo, moldado pelas diferentes experiências, interações e influências que atravessam a vida das pessoas.

Apesar disso, Bonetto e Neira (2024) apontam que, embora o currículo cultural favoreça um ambiente mais democrático de ensino e aprendizagem, ele não elimina completamente os mecanismos de governamento. O que se busca é adotar formas menos hierárquicas e menos coercitivas de orientar a prática pedagógica. Não se trata, portanto, de negar a presença dessas estratégias no cotidiano docente, mas de utilizá-las de maneira crítica, participativa e atenta aos tensionamentos que podem surgir.

Nesse enfoque, o conhecimento em Educação Física Cultural ultrapassa a dimensão puramente racional ou comunicacional. Ele envolve afetividade, vivências e interpretações singulares. A ênfase deixa de recair sobre a mera reprodução de gestos ou técnicas e passa a valorizar a experimentação, a criação e a ressignificação das práticas corporais. Assim, os/as estudantes são estimulados/as a transformar, reinventar e reinterpretar essas práticas conforme seus contextos, histórias e modos de ser.

Ao trabalhar uma dança, um jogo ou um esporte, por exemplo, o/a professor/a pode incentivar os/as alunos/as a elaborar novos movimentos, experimentar formas não convencionais de jogar ou reconstruir regras. Em vez de seguir rigidamente um modelo técnico, as atividades priorizam a expressão e a criatividade dos/as participantes, reconhecendo que cada vivência corporal é singular e não pode ser totalmente capturada pela linguagem ou pela representação — sempre sujeita à mudança e ao fluxo (Bonetto; Neira, 2024).

Os autores ressaltam ainda que a Educação Física Cultural busca romper com processos de padronização e com a produção de subjetividades alinhadas a valores hegemônicos típicos da sociedade capitalista. A singularização torna-se essencial, pois possibilita que os/as estudantes expressem modos próprios de existência, resistam a padrões normativos e ampliem suas experiências corporais. Isso envolve considerar diferenças culturais, desejos, pensamentos e trajetórias que atravessam a constituição de cada sujeito (ibid).

Desse modo, a cultura corporal configura-se como um campo vasto, no qual coexistem diferentes sentidos e interpretações sobre o corpo e suas práticas. Essas práticas podem, inclusive, constituir caminhos para o autoconhecimento, o cuidado de si e a construção de relações sociais. Cabe ao/à professor/a criar condições para que os/as alunos/as tenham acesso a esses significados e possam interagir com eles

(Neira, 2017).

No entanto, a apropriação desses sentidos não ocorre de maneira uniforme. Como destaca Neira (2024), cada estudante faz essa incorporação de modo único, podendo ressignificar, transformar ou até rejeitar o que lhe é apresentado. Isso porque a aprendizagem atravessa marcadores subjetivos, experiências acumuladas e contextos particulares.

Assim, diferentes alunos/as podem vivenciar uma mesma atividade de formas completamente distintas: enquanto um/a pode percebê-la como significativa e motivadora, outro/a pode experimentá-la como algo pouco relevante ou apenas uma obrigação escolar.

3. Metodologia Científica

A metodologia adotada no presente estudo se caracteriza como abordagem qualitativa, entendida, conforme Silva e Menezes (2005), como um processo no qual o pesquisador interage constantemente com a realidade investigada. Para esses autores, o conhecimento produzido nesse tipo de pesquisa resulta da articulação entre o mundo objetivo e a subjetividade do pesquisador, não podendo ser reduzido a simples quantificações.

Quanto ao tipo, trata-se de uma investigação exploratório-descritiva, cuja finalidade é possibilitar maior compreensão do fenômeno estudado e oferecer elementos que tornem o problema mais evidente, como aponta Gil (2010).

Triviños (1987) ressalta que pesquisas com caráter exploratório buscam aprofundar a análise de uma situação ou contexto específico, levantando informações preliminares e ampliando o entendimento do objeto. A partir dessa etapa, torna-se possível descrever os achados ou mesmo direcionar futuras pesquisas de natureza experimental.

Esse delineamento metodológico também permite reunir dados de um determinado grupo ou contexto, possibilitando a verificação inicial de teorias ou a identificação de questões que poderão orientar novas investigações (Triviños, 1987).

Deste modo, a análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa, buscando compreender como os conceitos presentes na BNCC podem ser aplicados na prática pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental I. A pesquisa também considerou as limitações e desafios enfrentados pelos professores, especialmente em relação à formação profissional e à estrutura das escolas.

4. Resultados Discussão

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos apresenta a compreensão de competências gerais, as quais ultrapassam a dimensão puramente técnica do movimento (Brasil, 2018, p. 221), as quais estão elencadas abaixo:

> - 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
> - 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
> - 3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
> - 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
> - 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
> - 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
> - 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
> - 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
> - 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
> - 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Tais competências são sistematizadas em uma seriação de conteúdos da Educação Básica, tendo por objetivo desenvolver as diversas habilidades ao longo dos anos escolares.

Quando pensamos na Educação Física, principalmente no Ensino Fundamental I, observa-se que ela tem sido cada vez mais desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, adotando uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade e promova a integração de todos os alunos. Nesse contexto, a proposta da Educação Física Cultural, conforme abordada por Marcos Garcia Neira (2022,

2023, 2024), surge como uma alternativa pedagógica significativa, já que esta se propõe a incluir temáticas, práticas e discursos que debatam e reflitam sobre as diferenças entre as diversas pessoas e suas culturas.

Essa abordagem se baseia na ideia de que as práticas corporais não são apenas técnicas esportivas ou atividades físicas, mas sim expressões culturais que carregam significados e valores de diferentes povos e grupos sociais. Deste modo, pode-se analisar como a Educação Física Cultural se caracteriza por uma perspectiva crítica e inclusiva, que reconhece a diversidade de experiências corporais e busca tornar a Educação Física mais acessível, acolhedora e relevante para todos.

4.1 Sistemática da abordagem da Educação Física Cultural

Sendo assim, ao trabalharmos dentro da perspectiva da abordagem da Educação Física Cultural, os autores propõem uma organização a ser levada em consideração pelo professor em seu trabalho docente, o qual se estende à sua prática pedagógica junto aos alunos. Essa sistemática organizativa é apresentada em cinco pontos distintos, os quais são: mapeamento inicial; discussões teóricas e aproximação com a prática; registros de aula; uso de outros recursos e construção coletiva, e; encerramento. Abaixo está elencado como cada etapa pode se dar dentro desta abordagem.

Mapeamento inicial

- Explorar o contexto cultural dos/as estudantes, de modo a compreender com maior profundidade as práticas corporais presentes no ambiente social e comunitário em que estão inseridos/as.
- Levantar os conhecimentos prévios da turma acerca da manifestação corporal estudada, identificando quem a pratica, onde ocorre e quais sentidos são atribuídos a ela.
- Reconhecer os discursos, percepções e interpretações que atravessam os saberes dos/as alunos/as sobre a prática cultural em questão.

Discussão teórica e aproximação com a prática

- Selecionar materiais teóricos e midiáticos que apresentem a prática corporal, destacando sua origem, desenvolvimento histórico, técnicas e significados socioculturais.
- Promover rodas de conversa ou debates que permitam ampliar e contextualizar os conteúdos abordados, relacionando-os às vivências dos/as estudantes.
- Estimular a problematização de visões hegemônicas sobre as práticas corporais, abrindo espaço para reflexões acerca do eurocentrismo, preconceitos e discursos normativos.
- Ampliar o repertório da turma por meio de pesquisas, entrevistas, observações e análises coletivas.
- Propor atividades iniciais utilizando recursos disponíveis na escola, garantindo vivências introdutórias à prática.
- Abordar questões de segurança, como identificar riscos, testar materiais e reconhecer limites corporais, preparando os/as estudantes para práticas mais complexas.

Registro das aulas

- Sugerir que cada aluno/a mantenha um caderno ou diário para registrar experiências, percepções e aprendizagens das aulas, apoiando o planejamento docente e a compreensão dos/as próprios/as estudantes sobre o processo vivido.

  Utilizar fotos, vídeos ou gravações como forma de documentar o desenvolvimento das aulas.
- Manter um diário de campo docente para registrar observações, comportamentos emergentes e aspectos relevantes de cada encontro.

Uso de outros recursos e construção coletiva

- Apresentar vídeos, músicas ou outros conteúdos que estimulem a reflexão sobre diversidade, marcadores sociais da diferença e resistências culturais relacionadas à prática corporal estudada.
- Relacionar a prática ao cotidiano da turma, como o uso de línguas estrangeiras em algumas manifestações corporais (por exemplo, termos do inglês no Parkour), incentivando reflexões críticas.

- Estimular a cooperação e a criação coletiva durante as atividades.
- Vivenciar a prática no espaço escolar, possibilitando que os/as alunos/as resignifiquem-na a partir de suas próprias experiências.
- Incentivar o diálogo como forma de exercitar a escuta, a empatia e a compreensão da perspectiva do outro.

Encerramento

- Desenvolver atividades finais que revelem como os/as estudantes ressignificaram e incorporaram os conhecimentos e práticas ao longo do processo.
- Reconhecer o valor cultural da prática corporal e o papel dos/as participantes como produtores/as de cultura.
- Propor reflexões críticas com apoio de músicas, vídeos ou textos que ampliem o entendimento sobre o contexto social e os valores que permeiam a prática estudada.
- Avaliar as aprendizagens por meio de vivências práticas, apreciações entre colegas e discussões reflexivas.

Com base na compreensão da abordagem da Educação Especial Inclusiva e da Educação Física Cultural, neste artigo apresentamos algumas propostas de ações que podem contribuir na prática é trazido propostas de ações de práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I para algumas das competências gerais da BNCC, 1; 2; 5; 6; 7, e; 10. Estas competências foram as escolhidas por serem as que mais se aproximam dos blocos de conteúdos destinados a essa etapa do ensino Ensino Fundamental I.

Competência 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual

A compreensão da origem e da evolução das práticas corporais é fundamental para a formação de um olhar crítico sobre os movimentos e atividades realizadas no contexto escolar. Segundo Neira (2022), as práticas corporais não podem ser vistas apenas como ações técnicas, mas sim como elementos que estão profundamente conectados à organização cultural e social dos indivíduos e coletivos. Para promover

essa compreensão, é essencial trabalhar com os alunos uma visão mais ampla da cultura corporal de movimento, explorando suas diferentes origens e influências culturais.

Sugestão de Ação: Os professores e alunos poderão pror uma roda de conversa sobre as práticas corporais presentes nas diversas culturas, como danças, esportes tradicionais e jogos populares. Durante essa conversa, os alunos poderão refletir sobre como essas práticas se vinculam à vida coletiva e à identidade cultural de cada povo. Posteriormente, os alunos realizarão atividades práticas, como dança folclórica e capoeira, para vivenciar e entender a importância cultural desses movimentos.

A abordagem inclusiva nesse contexto se dá pelo reconhecimento de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades motoras, podem se beneficiar do aprendizado sobre essas práticas culturais, adaptando-as conforme suas necessidades e possibilidades. A partir de Neira (2024), a promoção de atividades inclusivas nas quais cada aluno possa participar e se expressar é um passo importante para garantir uma Educação Física verdadeiramente democrática.

Competência 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais

Em uma perspectiva inclusiva, a Educação Física deve ser planejada de modo a resolver os desafios da diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, promovendo a participação de todos nas atividades propostas. Neira (2023) defende que a Educação Física deve ser um campo aberto à exploração e à criação, onde os alunos possam vivenciar desafios que os estimulem a resolver problemas e desenvolver suas competências motoras e cognitivas.

Sugestão de Ação: Os docentes e discentes poderão criar desafios cooperativos em que os alunos trabalhem em grupos para resolver problemas físicos de forma criativa. Esses desafios podem envolver a criação de jogos ou a adaptação de atividades tradicionais para que todos os alunos, independentemente de suas habilidades motoras, possam participar. O trabalho colaborativo e a resolução conjunta de problemas são estratégias eficazes para aumentar as possibilidades de aprendizagem e promover o respeito à diversidade.

A ideia central dessa proposta é proporcionar um espaço de aprendizagem que valorize as diferentes experiências e contextos de vida dos alunos, respeitando suas

limitações e potencialidades. Para Mantoan (2003), o ensino inclusivo não deve tratar as diferenças como obstáculos, mas sim como oportunidades de enriquecimento das experiências pedagógicas.

Competência 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes

O combate ao preconceito e à discriminação nas práticas corporais é uma questão central para uma educação física inclusiva. Neira (2024) sugere que a Educação Física deve ser um espaço de formação ética e social, onde os alunos possam discutir e enfrentar as diversas formas de discriminação que ocorrem, inclusive nas práticas esportivas e de lazer.

Sugestão de Ação: Neste momento, professores e alunos poderão organizar atividades que permitam aos alunos identificar formas de preconceito nas práticas corporais, como o bullying relacionado ao desempenho físico ou à aparência corporal. Utilizando dinâmicas de grupo e estudos de caso, os alunos serão desafiados a refletir sobre os efeitos desses preconceitos e a desenvolver estratégias para combatê-los. Essa abordagem se alinha com os princípios da Educação Especial Inclusiva, que preconizam a promoção da igualdade e do respeito às diferenças (Mantoan, 2003).

Competência 6: Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam

A Educação Física Cultural sugere que as práticas corporais não devem ser apenas ensinadas de forma técnica, mas também como práticas carregadas de significados e valores culturais. Neira (2023) argumenta que a interpretação dessas práticas deve ser contextualizada, considerando as experiências vividas pelos alunos e suas respectivas culturas. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de recriação de sentidos e valores por meio do movimento.

Sugestão de Ação: Os docentes e discentes podem criar atividades nas quais os alunos possam recriar práticas corporais tradicionais de diferentes culturas, como danças, jogos ou lutas, atribuindo novos significados a essas práticas. A partir disso,

os alunos serão convidados a refletir sobre o que esses movimentos representam para eles e como os significados das práticas corporais podem variar conforme o contexto social e cultural. Após a recriação, os alunos podem apresentar suas versões das atividades para os colegas, incentivando a troca de experiências e a reflexão crítica sobre os valores que atribuem ao corpo e ao movimento.

Essa prática possibilita uma abordagem inclusiva, pois respeita as diferentes referências culturais dos alunos, permitindo que eles tragam suas próprias experiências e valores para a aula. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não deve ser vista apenas como a adaptação de conteúdos, mas como a criação de um espaço de diálogo e respeito pela diversidade.

Competência 7: Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos

As práticas corporais desempenham um papel central na formação da identidade cultural de indivíduos e grupos sociais. Segundo Neira (2024), as manifestações corporais são expressões de pertencimento e resistência cultural, sendo fundamentais para a construção de identidades coletivas. Portanto, é essencial que a Educação Física escolar reconheça e valorize a diversidade de práticas culturais de seus alunos, promovendo a reflexão sobre como o corpo e o movimento fazem parte da construção das identidades sociais.

Sugestão de Ação: professores e alunos podem realizar um "festival de culturas corporais", onde os alunos possam apresentar práticas corporais de suas próprias culturas ou de outras culturas que conheçam, como jogos, danças ou esportes. Durante o evento, os alunos deverão explicar o significado dessas práticas para suas comunidades e como elas refletem a identidade de determinado grupo cultural. Essa atividade permite que os alunos reconheçam a importância das práticas corporais na construção de suas próprias identidades, ao mesmo tempo em que respeitam e valorizam as identidades culturais dos outros.

Essa abordagem está alinhada com a proposta de inclusão de Mantoan (2003), que defende que a Educação Física deve ser um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade, sem tratar as diferenças como barreiras ou desafios, mas como elementos enriquecedores para o processo de aprendizagem.

Competência 10: Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo

A Educação Física deve ser um espaço onde os alunos possam experimentar diferentes práticas corporais, aproveitando o potencial de cada uma delas para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Segundo Neira (2022), a valorização do trabalho coletivo e do protagonismo dos alunos é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e para a formação de uma identidade coletiva no âmbito da prática corporal.

Sugestão de Ação: Os professores e alunos poderão criar uma "semana de práticas corporais" em que os alunos possam experimentar diferentes atividades físicas, como brincadeiras, danças, esportes e lutas. Durante essa semana, os alunos terão a oportunidade de criar suas próprias versões de atividades tradicionais, trabalhando em grupos e respeitando a diversidade de habilidades. A ênfase estará no trabalho coletivo, na cooperação e na valorização da participação ativa de todos os alunos.

Essa proposta está alinhada com a ideia de protagonismo defendida por Mantoan (2003), que destaca a importância de o aluno ser ativo no processo de aprendizagem, não apenas como receptor de conteúdos, mas como criador e transformador de seu próprio conhecimento.

7. Considerações Finais

A Educação Física, sendo um componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental I, deve garantir o desenvolvimento integral do aluno, promovendo habilidades motoras, sociais, culturais e emocionais, principalmente na promoção da inclusão escolar. Para alunos com necessidades especiais de aprendizado, essas aulas representam não apenas a oportunidade de desenvolver competências físicas, mas também de se inserir socialmente, interagir com seus pares e superar barreiras físicas e psicológicas.

A inclusão escolar, conforme definida pela Lei Brasileira de Inclusão e pela Base Nacional Comum Curricular, vai além da simples matrícula dos alunos com deficiência. Ela implica em garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, possam participar ativamente das

atividades escolares, incluindo as aulas de Educação Física. O papel do professor é fundamental nesse processo, ao criar um ambiente pedagógico que respeite as diversidades e ofereça adaptações adequadas às necessidades de cada aluno.

As competências gerais da BNCC oferecem um marco importante para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivamente implementadas, garantindo o desenvolvimento integral de todos os alunos. Contudo, a efetivação da inclusão depende de uma série de fatores, como a formação adequada dos professores, a adaptação de conteúdos e a disponibilidade de recursos pedagógicos. A criação de uma escola verdadeiramente inclusiva passa pela construção de um ambiente que celebre as diferenças e que ofereça a todos os estudantes as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Para que uma instituição escolar se torne efetivamente inclusiva, é necessário investir na formação de professores e equipes gestoras, além de rever os modos de interação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Transformações estruturais, organizacionais e pedagógicas são indispensáveis: atualização do projeto político-pedagógico, revisão de metodologias, estratégias de ensino e formas de avaliação, bem como adaptação curricular que permita processos educativos diferenciados e promotores de desenvolvimento e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural e as práticas de governamento e controle. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física pós-crítica e suas teleologias: entre a valorização da diferença e o sujeito solidário. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, n. 45, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Art. 205/206.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 3. ed. Brasília, DF: DP&A, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43–63.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lucia Alvarenga. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

ITARD, Jean Marc Gaspard. Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MARINHO, Vitor. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93–109, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 124, p. 1–21, jul./set. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Prêmio Professor Rubens Murillo Marques – Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52–103, nov. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 14–38.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33–40, jan./jun. 2008.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281–295, 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 831–853, 2017.

SOUZA, Sonia Maria Lima de. **Educação Física e Inclusão: desafios e possibilidades no contexto escolar**. Campinas: Papirus, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos; NEIRA, Marcos Garcia; OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de; BARBOZA, Roberta de Granville; LORENZINI, Ana Rita. Dinâmica e multidimensionalidade do currículo na Educação Física: entre o formal e o real. **Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.**, Curitiba, v. 21, n. 5, p. 1–26, 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.