
Diferença e Inclusão: reflexões sobre a docência e a formação em Educação Física

Difference and Inclusion: reflections on teaching and graduation in Physical Education

Roseli Belmonte Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre-Brasil

Resumo

Esta investigação problematiza questões sobre diferença e inclusão, percebidas e experienciadas por estudantes da graduação em Educação Física, durante a realização dos seus estágios de docência, dialogando com aspectos de sua formação. Trata-se de uma pesquisa exploratória, cujos dados foram obtidos por meio do envio de questionário a discentes durante seus estágios. As lentes teórico-metodológicas miram-se nos Estudos Foucaultianos, a partir dos conceitos de discurso, norma e subjetividade. Destacam-se dois focos de discussão: Escola, Educação Física e Diferença; e Educação Física e Formação. Conclui-se que há discursos que constituem verdades sobre inclusão e que, os estudantes, apesar de compreender e procurarem trabalhar com diferença e inclusão, numa busca pela normalização dos alunos, não se sentem ainda preparados e voltam-se a outros saberes como suporte à docência.

Palavras-chave: Inclusão; Formação; Educação Física.

Abstract

This investigation examines questions of difference and inclusion, as perceived and experienced by undergraduate Physical Education students during their teaching internships, dialoguing with aspects of their training. The study is exploratory in nature, with data collected through a questionnaire sent to students during their internships. The theoretical and methodological lenses are part of Foucaultian Studies, based on the concepts of discourse, norm and subjectivity. Two focuses of discussion stand out: School, Physical Education and Difference; and Physical Education and Training. It is concluded that there are discourses that establish truths about inclusion. Despite understanding and attempting to address difference and inclusion, the students, in their efforts to normalize students, still feel unprepared and turn to other sources of knowledge to support their teaching.

Keywords: Inclusion; Graduation; Physical Education.

1 Introdução

Este estudo se insere no rol dos debates sobre os aspectos que perpassam a constituição da diferença e da inclusão no âmbito educacional, considerando a formação docente para atuação nas escolas. Problematizar o que se produz na perspectiva de uma vontade de incluir é um tema que ganha relevância na Contemporaneidade, tendo em vista a proliferação de saberes, legislações e práticas que se instituem no cotidiano como verdades deste tempo. Ademais, destaca-se que pensar o tema da inclusão está para além de analisá-la sob uma lógica benevolente, pois a preocupação aqui está em ver os jogos de verdade e as relações saber-poder que integram e perpassam a discussão sobre tal tópico.

Em certa medida, nos dias atuais, trabalhar em prol da inclusão no âmbito educacional faz parte do jogo de um Estado neoliberal, onde impera a regra máxima da não exclusão. Para o Estado neoliberal importa que as reivindicações das minorias sejam contempladas – que as pessoas estejam incluídas no jogo da economia –, porém, e nem sempre, com a garantia de direitos. Sobre isso, Michel Foucault (2008a, p. 277-278) destaca que “[...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo”. Com as palavras de Foucault (2008a), podemos perceber que a regra geral que mobiliza o Estado neoliberal é a regra da não exclusão e, portanto, é preciso assegurar a participação de todos, não permitindo que ninguém seja excluído ou se mantenha fora do jogo, mesmo que, por vezes, as condições de acesso e permanência sejam atravessadas por desigualdades.

Na produção de políticas para a inclusão educacional no Brasil, vivemos, recentemente, um movimento de inclusão como rede (Machado, 2016), onde tínhamos o agenciamento de diferentes políticas, órgãos, ministérios e sujeitos que se responsabilizavam e atuavam em prol da inclusão. Tínhamos a inclusão como um imperativo de Estado que, para Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 21), implicava “que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”. O conceito de inclusão como imperativo de Estado ajuda na compreensão de que os diversos setores sociais, instituições e sujeitos, ao estarem imersos nos arranjos que a conformam como uma verdade, à qual todos devem curvar-se, também educam e são educados dentro dos preceitos dessa racionalidade, desenvolvendo práticas que atendiam a tal configuração. Todavia, tais relações foram se esmaecendo. O desmonte de ministérios e a falta de investimentos na Educação em prol de políticas inclusivas se configuraram como uma negligência em relação à educação de pessoas com deficiência entre os anos de 2014 e 2020 (Kraemer; Machado, 2022), por exemplo. A

inclusão, um movimento que, entre disputas, estabelecia-se, começou a recuar, tendo em vista os desinvestimentos do Estado brasileiro.

Em termos educacionais é possível apontar pistas do *a priori* histórico que constituiu a inclusão que vivemos hoje. Foi no século XIX, ainda na época do Império, que foram pensadas as primeiras instituições e lugares para o tratamento das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Em 1854, surgiu o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant, e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos. O atendimento a outros tipos de deficiência foi ampliado no século XX. Em 1924, foi fundado o Instituto Pestalozzi, que passou a atender pessoas com deficiência mental; em 1952, surgiu a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), e, em 1954, fundou-se a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Essas instituições tinham em comum o caráter de atendimento em separado das pessoas com deficiência. Nesses casos, ainda que os indivíduos tivessem atendimento educacional, eles não frequentavam escolas regulares ou as chamadas classes especiais, que surgiram depois desse período, em meados da década de 1960, então já dentro de uma lógica da integração – integração quando os sujeitos estão no mesmo espaço, mas ainda separados uns dos outros, ou exercendo atividades distintas entre si.

Em concomitância a esses movimentos, houve a entrada de políticas inclusivas financiadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, dentre outros órgãos externos, e que, ao se estabelecerem, mostram-nos como a inclusão é, também, parte do neoliberalismo. Hoje, no Brasil, somos pautados por diferentes legislações que colocam a inclusão como direito de todos. Contudo, o que se percebe é que, embora a inclusão seja discutida como um direito e esteja presente em distintas legislações, ela nem sempre acontece como garantia dos direitos de distintos sujeitos. Em relação à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) trouxe importantes discussões e avanços, especialmente sobre a inclusão de estudantes com deficiência. No Título III, artigo 4º, inciso III, afirma-se que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. E, no capítulo 5, específico da Educação Especial, aponta-se, no artigo 58, parágrafo 1º, que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Em complemento, o artigo 59º assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos adaptados, terminalidade específica, professores especializados em todos os níveis, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais.

Para atender a essa perspectiva, os distintos componentes curriculares precisam estar adequados. A Educação Física, foco desta pesquisa, deve procurar se inserir nesses preceitos. Desde a LDB, artigo 26º, parágrafo 3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo ratificada sua obrigatoriedade pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN’s) (Brasil, 2013, p. 16-17), que identificam como projeto educacional brasileiro a construção para uma sociedade que seja “livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Nota-se que esse componente curricular, como os demais, deve corroborar a efetivação desse projeto educacional brasileiro, que rechaça quaisquer tipos de discriminação e se coloca numa via includente. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a, p. 7), a Educação Física, confirmada como parte da Área das Linguagens, também deve atender à prerrogativa indicada pela BNCC quando se coloca como um documento que se soma “[...] aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Dentro dessa configuração, espera-se que a Educação Física esteja numa proposta de trabalho com viés em prol da inclusão, bem como indicam essas legislações. Todavia, como está sendo tensionado, por vezes os discursos presentes nas materialidades legislativas não são garantia da efetivação de direitos, pois as relações de acesso e permanência são tênues. A história da Educação Física nas escolas brasileiras nem sempre esteve ao lado de uma racionalidade inclusiva, pois atendia a demandas de outro tempo social. Já passamos por uma Educação Física marcada por práticas de exclusão, de correção e por modelo médico que padronizava os sujeitos a partir de determinado padrão e sentido de saúde (Soares, 2003). Junto a isso, importa sublinhar que inclusão e exclusão nunca foram opostas. O que temos são ênfases, gradientes, movimentos que ora excluem e ora incluem, considerando a atualidade do trabalho e das práticas que temos nas distintas instituições e organizações. Na atenção de uma aula de Educação Física na escola, por exemplo, no estar com o outro, por vezes, sobressai-se a aprendizagem ao ensino.

Nos cursos de formação docente, temos a expectativa de que saberes relativos à inclusão, nos mais distintos aspectos – sobre deficiência, saúde mental, educação para as relações étnico-raciais, gênero, relações econômicas –, sejam abarcados no sentido da formação integral dos futuros docentes. Todavia, por vezes, as preocupações se concentram num currículo mais preocupado com os saberes de ordem científica e técnica do que com uma formação ética e social. Nesse sentido, cabe refletir sobre as relações curriculares atravessadas por questões de saber-poder presentes nas formações. Hoje, os cursos de formação inicial em Educação Física seguem a Resolução 06/2018, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física”. Em análises sobre essa resolução, Gomes e Souza (2021) indicam que essa resolução privilegiou o desenvolvimento das competências/habilidades em situações práticas e, na Educação Física, perpetuou-se a fragmentação e a descaracterização da identidade epistemológica da área. Antunes (2021) aponta que essa formação é resultante de um processo de contrarreforma do Estado e o que tem prevalecido é a hegemonia daqueles que obtêm o consenso porque detêm o capital, sem construir uma formação num debate social coletivo. Para Machado (2022), as orientações constantes na Resolução 06/2018, embora tragam políticas de inclusão, não são suficientes para abarcar a discussão sobre diferença, reforçando práticas excludentes. É possível compreender que algumas pautas inclusivas foram esmaecidas ou silenciadas, não indicando a composição e a compreensão da diferença nas formações.

Olhar esse movimento mobiliza-nos a pensar questões que antecedem esta pesquisa: quais são as compreensões sobre diferença e inclusão que estudantes de Educação Física, futuros professores, possuem? Quais experiências, construídas e compartilhadas durante a docência, provocam a produção de saberes por estagiários de Educação Física? De que maneira a universidade e a escola se aproximam no contexto da formação? De que forma políticas de formação inicial podem contribuir para a construção de práticas inclusivas?

Diante do que foi mostrado até aqui em termos do panorama em que este estudo se insere, o objetivo desta investigação foi problematizar questões sobre diferença e inclusão, percebidas e experienciadas por estudantes da graduação em Educação Física, durante a realização dos seus estágios de docência em instituições públicas de ensino, dialogando com aspectos de sua formação.

2 Caminhos Investigativos

O olhar lançado para o objetivo supracitado está impregnado por experiências, conceitos e teorizações. Ao entender a relação entre metodologia e teorização, imagina-se que, ao apresentar os caminhos trilhados, importa mostrar os pressupostos teóricos que sustentaram o caminhar. Assim, nesta seção, apresenta-se este duplo movimento: os caminhos percorridos na investigação e a grade de inteligibilidade pela qual se olha para o material de análise.

A constituição metodológica e teórica desta pesquisa ancora-se no rol de uma perspectiva nomeada como pós-estruturalista em seu caráter analítico. Uma perspectiva que possibilita a análise compreendendo o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a realidade é definida (Silva, 1994). Linguagem é concebida em fluxo, em movimento e incapaz de capturar em definitivo significados. Nisso, a noção de sujeito é definida de modo provisório, considerando as múltiplas posições em que são colocados pelos discursos que procuram o constituir e o fixar. Em relação à educação, uma perspectiva analítica apoiada no pós-estruturalismo, “naquilo que se refere à chamada ‘virada linguística’, subverte todas as nossas mais queridas noções sobre educação, incluindo aquelas que tínhamos como mais críticas e transgressivas” (Silva, 1994, p. 250). Nessa esteira de pensamento, esta pesquisa, ao problematizar questões sobre diferença e inclusão, experienciadas por estudantes da graduação em Educação Física, ao longo dos seus estágios de docência em instituições públicas, compreende que as práticas em análise são constituídas por linguagem e sujeitos que não são fixos, mas foram constituídos no *a priori* histórico, logo, são contingentes. Essa compreensão contribui para uma ação de caráter político, tendo em vista que há possibilidades de mudanças, de modo que esta análise deve compreender a experiência no lugar de buscar uma verdade.

O movimento investigativo foi uma pesquisa exploratória com estudantes de Educação Física de uma universidade federal brasileira. Para tanto, foram feitas entrevistas semiestruturadas, tendo por critérios de seleção estudantes que estivessem realizando estágio curricular obrigatório na Educação Básica, englobando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O convite para participação na pesquisa foi enviado aos e-mails dos estudantes que cumpriam o critério de seleção, por intermédio do Núcleo Acadêmico do curso de Educação Física no qual estavam vinculados, o qual, além do convite, encaminhou o termo de consentimento e um questionário, composto por dez questões, abertas e fechadas,

elaborado na plataforma Google – Google Forms. Foram temas das questões: saberes necessários à docência em tempos de inclusão; situações, relacionadas com inclusão e/ou diferença (deficiências, relações étnico-raciais, gênero, condições socioeconômicas) vividas na escola; condução da diferença/inclusão nas aulas; formação em Educação Física em relação ao trabalho com inclusão/diferença nas escolas; mobilização e fonte de saberes para atuação na escola. Foram recebidos 18 formulários respondidos e serão aqui apresentadas suas respostas como “Estudante” e o número em que os formulários foram recebidos.

Os dados obtidos nos movimentos metodológicos foram analisados dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, tendo como marco teórico os Estudos Foucaultianos em Educação, partindo do conceito-ferramenta de discurso nas relações de poder, desenvolvido por Michel Foucault (2001; 2008b). Ao proferir sua aula inaugural no *Collège de France*, em 1970, Foucault (2008b, p. 10) afirmou: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Ao entender o discurso a partir de uma perspectiva foucaultiana, é possível perceber que ele não possui apenas um sentido, uma verdade, mas está intrinsecamente conectado a uma história, ou seja, não é uma mera referência a algo. Faz parte de uma rede maior que o precede e o engloba; ele é parte de uma formação discursiva, sendo do mesmo modo constituído por um conjunto de enunciados ou, como diz Fischer (2004, p. 2019), de “acontecimentos discursivos” – “justamente porque o acontecimento não se reduziria jamais a um estado de coisas, funcionando como o referente de algo que foi dito e cuja veracidade ou falsidade buscaríamos investigar”. Assim, como ensina Veiga-Neto (2007, p. 100), “os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades”. Como parte integrante do discurso, os enunciados e os atos de fala não podem ser analisados de uma maneira simplista ou serem considerados meramente frases, falas ou textos, pois os enunciados se constituem de uma maneira muito rara. Eles, no dizer de Fischer (2004, p. 219) “flutuam no limite das coisas e das palavras”. Assim, considerou-se que as respostas dos estudantes se apresentaram como enunciados que descrevem acontecimentos como elementos do discurso, estabelecendo “relações entre várias camadas de tramas” (Fischer, 2004, p. 219). É preciso compreender que os discursos que circulam em uma determinada época não são naturais, a-históricos, eles foram constituídos historicamente e passaram a compor a agenda social, econômica, política

e pedagógica a partir de um jogo de saber-poder-verdade que institui determinados regimes discursivos que constroem os indivíduos a agir de determinados modos. Tal regime pode ser compreendido, segundo Foucault (2010, p. 67), como “aquilo que constrange os indivíduos a certo número de atos de verdade [...] aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos”. É o regime de verdade, pelo que ele expressa de verdadeiro, que apresenta força de constrangimento e que faz com que o indivíduo diga: “Se é verdadeiro, eu me inclinarei. Se é verdade, portanto, eu me inclino” (Foucault, 2010, p. 71).

Ao utilizar tal perspectiva de análise nesta pesquisa, compreende-se que as políticas curriculares para a Educação Física, os currículos e a docência, ante as diferenças, são parte de determinada formação discursiva, de um regime de verdade, que constitui as subjetividades dos sujeitos. A subjetividade é estabelecida por discursos que circulam no âmbito mais amplo da sociedade, ou seja, não se trata de uma constituição subjetiva interior e essencial do sujeito, mas de como ele se relaciona com as verdades que o tomam. Subjetividade entendida como a dobra do lado de fora; interioridade como a exterioridade dobrada no sujeito. Deleuze (2005, p. 104), sobre o conceito de dobra, afirma: “[...] o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora”. As manifestações dos estudantes analisadas nesta pesquisa são compreendidas como relacionadas a determinada formação discursiva, a uma verdade que constitui as suas subjetividades. Ao realizar um exercício de problematização sobre aquilo que pensamos e dizemos como verdade, poderemos pensar e fazer a Educação Física e a formação de professores de outros modos. Veiga-Neto (2003, p. 7), afirma que “saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter, o que somos e o que fazemos”.

Junto a isso, destaca-se a noção de norma, também no âmbito dos estudos de Michel Foucault, como uma maneira de realizar apontamentos sobre políticas de inclusão e currículo. Para o autor, o advento de um modo de governo que se estabelece na Europa a partir do século XVII, o chamado biopoder, tem na norma seu princípio marcador de regulação de corpos e condutas. Para Ewald (1993), a norma pode ser compreendida como uma medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e, ao mesmo tempo, torna comparável “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida

comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo” (Ewald, 1993, p. 86). Nisso, para Veiga-Neto (2001), a norma institui e dá sentido a polaridades cujos polos guardam sempre uma relação assimétrica entre si. A norma, ao mesmo tempo que permite tirar da exterioridade, tornando os indivíduos sujeitos inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis, também os enquadra a uma distância segura, a ponto de que eles não se incorporem a essa dimensão. Trata-se de um binarismo que define quem é normal e quem é anormal. “O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma” (Veiga-Neto, 2001, p. 75). Foucault (2006) nos mostra que, no advento do biopoder, a norma é uma regra de conduta, uma oposição à irregularidade e à desordem e ao patológico. Ela, ao mesmo tempo que se coloca sobre um corpo individual, também o faz sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido.

Os conceitos de discurso, subjetividade, norma, como lentes teóricas para as análises empreendidas sobre os materiais, provocam distintas considerações. Para uma melhor organização, essas considerações são aqui apresentadas em duas categorias: Escola, Educação Física e Diferença; e Educação Física e Formação. Chega-se a elas destacando-se o que chamava atenção, sublinhando-se as recorrências, relacionando-as a um campo maior, à racionalidade específica que rege e constitui os discursos deste tempo.

3 Escola, Educação Física e Diferença

Como apontam as DCN’s da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2013), o projeto educacional brasileiro visa construir uma sociedade livre, justa, solidária e sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2013). A escola é fundamental nesse processo. Como aponta Veiga-Neto (2001), a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. “E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização” (Veiga-Neto, 2001, p. 24). A escola é a instituição capaz de realizar e pôr em prática os projetos educacionais e as vontades de uma nação, estabelecida em suas legislações e manifestas nas orientações curriculares, pois articula os modos de subjetivação – presentes nas vontades legislativas – com o sujeito, criando subjetividades. Desse modo, importa pensar e construir políticas que atendam aos preceitos de uma vontade de inclusão

e que, nesse âmbito, sejam capazes de garantir acesso, permanência e erradicação de desigualdades, produzindo subjetividades inclusivas.

Ao mesmo tempo, como sinalizado, as reivindicações para uma sociedade inclusiva compõem a agenda de uma forma de vida neoliberal em que, por vezes, atravessamentos de ordem econômica e de uma inclusão que se materializa por uma redução ao estar junto e à circulação em sociedade, ao habitarem os mesmos espaços, não efetivam garantias amplas de direitos. Tais atravessamentos também ocupam o âmbito educacional e exigem atenção dos envolvidos com os processos de escolarização, para que o projeto de uma nação inclusiva – garantidora de direitos constitucionais, que lute pela não discriminação e se comprometa com a redução de desigualdades – de fato se estabeleça.

Essa discussão pode ser corroborada pelos excertos dos entrevistados, coadunados com certas considerações. Provocados a pensar sobre as situações que vivenciaram sobre inclusão e diferença durante suas práticas de estágio, manifestam:

Relações de gênero me mobilizaram no estágio. Uma turma de segundo ano do Ensino Médio onde os meninos eram muito violentos na forma de jogar e as meninas abandonavam a aula (Estudante 3).

Situações que envolveram discriminação entre os alunos no contexto de diferenças de habilidades. Alunos com mais habilidades discriminavam alunos com menos habilidades, incluindo as meninas. (Estudante 7).

Autistas, dos mais variados graus, pois apresentavam-se mais dispostos a sair do quadro proposto de atividades (Estudante 8).

Síndrome de Down, tive uma aluna que estava com 17 anos então foram necessárias algumas aulas ‘diagnóstico’ para avaliar bem suas habilidades e necessidades individuais (Estudante 14).

Em relação aos professores da escola e os alunos estagiários tivemos algumas questões, talvez raciais, mas sem provas concretas (Estudante 18).

Os excertos mostram aquilo que os discentes reconhecem em relação à diferença que habita o ambiente escolar. Eles abordam questões sobre gênero, relações étnico-raciais, estudantes com deficiências. É preciso lembrar que “a educação escolar, em nosso país, acumula uma secular tradição de desigualdades estruturais, exclusões de toda ordem, elitismo descarado, facilitação, aligeiramento e superficialidade curricular” (Veiga-Neto, 2020, p. 11). Nesse entremeio, temos linhas de força que operam para buscar uma escola sem preconceito, mas, também, linhas que estão na ordem da permanência de exclusões. Tais discursos se colocam em disputa a partir dos engendramentos saber-poder e se estabelecem como verdades em linhas distintas.

O projeto para a escola, que hoje se delinea como inclusivo, carrega marcas de processos de exclusão vividos desde sua gênese, onde a escola era o espaço de alguns, e em que a diferença não estava presente. Em busca de uma reparação histórica à escolarização, é preciso buscar o acesso, a permanência e a consecução dos mesmos direitos e aprendizagens múltiplas à/na escola. Todavia, as principais políticas que financiam a inclusão escolar possuem suas vertentes neoliberais e, nessa perspectiva, estar junto e compor os números estatísticos de escolarização já serviria. Por dentro disso, cabe questionar o que se produz dentro da escola para que os direitos supracitados sejam mantidos, para que a aprendizagem chegue a cada estudante, para que as condições de permanência sejam igualitárias. No âmbito de políticas em que a composição numérica basta, cabe à escola e aos sujeitos que a compõem a realização de um projeto republicano e cidadão para a Educação.

Quando se analisam as questões problematizadas pelos discentes pesquisados, há muito a problematizar. Em relação à gênero, por exemplo, temos nos furtado de ofertar uma discussão, em termos de legislações educacionais, sobre essa temática. A BNCC (Brasil, 2018a) não traz indicações às escolas sobre como orientar, problematizar, inserir os debates sobre gênero nas aulas ou nas suas transversalidades. No tocante à Educação para as Relações Ético-Raciais, o mesmo documento, ao se dirigir à Educação Física, faz um direcionamento para valorização e orientação ao trabalho com conhecimentos oriundos de matriz africana e indígena, todavia parece ser algo em construção, ainda não efetivado nas escolas.

Na análise para o trabalho com estudantes com deficiência, são citadas situações sobre estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo e Síndrome de Down. Esses foram os principais encontros que os estudantes citam ter tido na escola. A preocupação deles é com a realização das atividades, do planejamento, da execução daquilo que foi pensado e proposto em suas aulas e que, por vezes, os alunos com deficiência não realizam conforme suas expectativas. Faz-se importante discutir, como nos provoca Pagni (2023), que a deficiência, na escola, cria uma fratura na biopolítica. Enquanto, por uma questão do uso da biopolítica – destinada ao governo da população (Foucault, 2008a) – procura-se incluir distintos grupos para um melhor governo por parte do Estado, o estudante com deficiência é aquele corpo que escapa. Para Pagni (2023, p. 64):

Quanto mais inapreensíveis, incontrolláveis e ingovernáveis são vistos tanto esses encontros quanto aquelas singularidades, a ameaça representada parece ser maior, mas também maior seria a potência de extrapolar os limites do biopoder e ampliarem a fratura da biopolítica, dada a sua força desreguladora.

Essa fratura na biopolítica, citada por Pagni (2023), pode transformar a existência do corpo com deficiência em uma ameaça e, eventualmente, provocar processos de exclusão. Um corpo que foge do quadro de atividades propostas. Um corpo que não se detém. Junto a outras questões, corpos que nos mostram que a via para inclusão vivida na escola é um processo de in/exclusão. Embora estejam dentro do mesmo espaço escolar, por dentro da inclusão vivem processos de exclusão.

Nessa relação, destaca-se que essas dificuldades e situações enfrentadas no encontro com a diferença, embora pareçam estabelecidas, são contingentes. Ou seja, são resultados dos arranjos históricos, das escolhas sociais, das vontades legislativas, das relações saber-poder que se estabelecem. Diante disso, podemos encontrar potência para redirecionar esses arranjos e promover outros modos de inclusão e, talvez, nesse âmbito, conseguir garantir o projeto de uma nação inclusiva com o cumprimento dos direitos constitucionais.

4 Educação Física e Formação

Os estudos históricos e culturais do currículo têm mostrado a natureza contingente do currículo, revogando sua compreensão como algo natural ou necessário. Para Veiga-Neto (2008), o currículo é inventado num embate que se travou nos primórdios da Modernidade, contribuindo para que a Modernidade se estabelecesse de uma dada forma. O currículo é um artefato comprometido com a transcendência, nesse sentido inscrito numa visão de mundo que trabalha pela solidez e pela estabilidade e contra a imanência, evanescência e a flexibilidade (Veiga-Neto, 2008). O currículo nasce como um artefato cultural e escolar centrado na ordem, na representação e na disciplina, contribuindo fortemente para “restabelecer ideologias de comando e autoridade, e assim exibir um novo poder transcendente jogando com a ansiedade e o medo das massas, seu desejo de reduzir as incertezas da vida e aumentar a segurança” (Hardt; Negri, 2003, p.93).

[...] o currículo surgiu como um novo saber – sobre como organizar e colocar em funcionamento outros saberes– , gerado num circuito em que estavam em jogo tanto a vontade de poder das frentes em luta quanto certos regimes de verdade que davam curso à dominação e ao próprio poder. Em suma, o currículo emergiu nas lutas que marcaram a passagem da Primeira Modernidade para a Segunda Modernidade; e, dado seu caráter necessariamente transcendente, ele colocou-se desde sempre do lado dessa última (Veiga-Neto, 2008, p. 02).

Nessa perspectiva, podemos entender que o currículo, inventado há mais de quatro séculos, surge como uma proposta de ordenamento e trabalha a favor da ordem, da disciplina, do todo, da homogeneidade, estabelecendo e moldando as relações com espaço e

tempo, configurando um tipo de sujeito que, no bojo da Modernidade, desejava-se alcançar. Diante disso, o currículo também está implicado nas produções e formas de exclusão escolares que fomos vivenciando. Aqueles que não se enquadravam nas relações espaço, tempo e saber – num ordenamento anátomo-político disciplinar – foram sendo marcados como anormalidades e vivendo processos de exclusão.

Todavia, as marcas de uma vontade de inclusão, vividas na Contemporaneidade, vão fazendo interrupções, nos mais diversos bancos escolares, na forma linear dos currículos. No caso dos currículos de formação docente, temos alguns ensejos que marcam outro posicionamento. Por exemplo, a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, trouxe saberes afinados às prerrogativas inclusivas. Nota-se, em seu texto, uma busca para que o graduado em Educação Física possa intervir no campo da promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde, de modo a participar e gerenciar equipes multiprofissionais, diagnosticando os interesses e necessidades dos vários grupos, incluindo os chamados portadores de deficiência. Nesses moldes, as diferentes instituições, pautadas pelas resoluções e diretrizes que balizaram a área, puderam organizar-se e estruturar os seus cursos num viés mais inclusivo.

No momento presente, vivemos sob a égide da Resolução 06/2018, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. A resolução traz: “a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas” (Brasil, 2018b, artigo 5º). Ao focar o olhar para a discussão sobre diferença no currículo, destaca-se o que está posto no artigo 5º, parágrafo 2º: “§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura”. Pode-se dizer que há uma marca potente e que corrobora a compreensão da presença das políticas de inclusão na Contemporaneidade, perpassando a formação docente, fato pouco estabelecido em outras formações, mas que havia iniciado na Resolução de 2004, a partir da contingência de políticas de inclusão que se constituíam no Brasil.

Entretanto, tais medidas não garantem que uma discussão ampla possa acontecer na formulação dos currículos dos cursos e, ao mesmo tempo, essa atual resolução não coloca um debate da diferença – considerando deficiências, questões de gênero e relações étnico-

raciais – como algo central. Numa análise sobre a Resolução 06/2018, no tocante à inclusão de pessoas com deficiência, o texto retoma a marca entre Educação Inclusiva e Educação Especial, já amplamente debatida. Sobre as questões étnico-raciais há um indicativo para esse debate na parte da resolução da formação em Licenciatura, mas não no Bacharelado. Em relação aos aspectos sobre sexo, gênero e sexualidade, não há indicativos na resolução (Machado, 2022).

Diante de tais situações, a escuta aos estudantes – que estão em vias de constituição de suas formações, de suas docências e que vão para atuação na escola –, a respeito de como percebem a formação em relação ao trabalho com inclusão e diferença, torna-se um importante indicativo para pensar o currículo que temos. Segundo suas respostas:

A aprendizagem sobre inclusão ou sobre deficiências e outras populações especiais que tive até então foi pouco, deixando bastante a desejar. Falta muito interesse dos professores da graduação em incluírem esses tópicos nas suas disciplinas (Estudante 1).

Meu ponto é: a existência de uma disciplina apenas para debater a existência de algumas deficiências e algumas possibilidades de adaptação de aulas na escola não contempla todo o universo de cultura corporal que o indivíduo com deficiência ou doença crônica pode vir a protagonizar (Estudante 2).

Fiz a cadeira de educação especial, mas não tive contato com ninguém com necessidades especiais (Estudante 4).

Temos pouquíssimas disciplinas sobre inclusão. São assuntos no qual precisamos procurar conhecimentos e saberes além das disciplinas obrigatórias, em cursos, livros, conteúdos online etc. (Estudante 5).

As aprendizagens muitas vezes são distantes da realidade e não nos prepara para encarar essas questões no chão da escola (Estudante 10).

Relativo à inclusão ou diferenças não observei muitos conteúdos relevantes durante as aulas na graduação, porém as trocas de experiências dos docentes foram fundamentais para orientar os estágios (Estudante 11).

As aprendizagens muitas vezes são distantes da realidade. Fazer uma vivência apenas num lugar, por exemplo, que é um ambiente completamente estruturado, com toda certeza não nos prepara para encarar essas questões no chão da escola (Estudante 16).

Sinceramente... quase nada... A graduação ainda oferece pouca abordagem das diferenças, mas o debate nos estágios nos ajuda (Estudante 17).

Destaca-se que os estudantes não reconhecem o percurso vivido no âmbito da graduação como constituidor das suas aprendizagens para estabelecer, viver e trabalhar com

as relações da diferença na escola. Ao mesmo tempo, são capazes de indicar o que reconhecem como diferença e demonstram que querem atuar em prol de uma inclusão. Por outro lado, alguns afirmam que o acompanhamento da formação no âmbito dos estágios de docência pode constituir uma experiência que coloca em diálogo os saberes necessários para serem mobilizados em favor da ação de inclusão.

Numa análise do currículo como um artefato contingente e inventado, e que pode ser discutido, pensado e reinventado, destaca-se que é preciso modificar nossa formação. As questões trazidas indicam a necessidade de uma ênfase formativa, para além da dimensão gnosiológica, que parece habitar seus percursos, destacando-se que uma dimensão formativa promove não “[...] apenas a fabricação de sujeitos com visões de mundo mais elaboradas, mas, também, participantes de formas de vida mais inteligentes, éticas e humanas” (Veiga-Neto, 2020, p. 12).

Assim, quando os estudantes percebem e buscam contemplar a diferença que se apresenta no âmbito escolar, a partir de um posicionamento inclusivo, sentem-se aquém desse conhecimento. Nesse sentido, caberia questionar qual inclusão atenderemos quando não colocamos uma dimensão formativa no centro dos nossos percursos curriculares. Estamos inclinados a uma inclusão que atenda aos preceitos neoliberais, que inclui os sujeitos, mas não contribui para a efetiva garantia de direitos. Ademais, considerando o que manifestaram sobre a formação, foram provocados a refletir sobre os saberes necessários para atuar com a diferença na escola:

Conhecimento básico sobre as necessidades de cada aluno, no mundo real, pois cada indivíduo possui suas especificidades, assim como as habilidades, competências e conhecimentos que este aluno já possui. Deste modo é possível planejar suas atividades de modo adequado (Estudante 5).

Não há receita de bolo para os casos de inclusão, pois existem casos variados, cada um com necessidades e potencialidades diferentes - e por isso se faz necessária a humildade do próprio professor em reconhecer sua falta de conhecimento sobre inclusão e aprender de verdade para que a aprendizagem escolar e experiência social escolar do aluno não seja marginalizada (Estudante 8).

Buscar conhecer as diferenças e necessidades de cada indivíduo é indispensável (Estudante 9).

Conhecer e reconhecer as necessidades dos alunos considerados de inclusão, planejar e executar as aulas que possibilitem a participação de todos (Estudante 12).

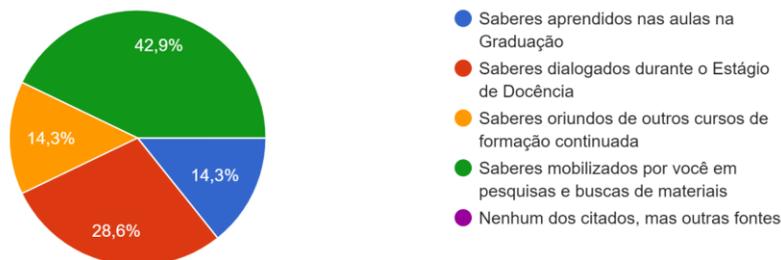
Os saberes mais relevantes são conhecer sobre as características do público em que o docente está atuando (Estudante 15).

Outra provocação foi sobre como e de onde esses saberes são mobilizados. Tal manifestação está resumida no gráfico abaixo:

Imagem 1: Origem dos saberes mobilizados para atuação com diferença/inclusão

Destaque a principal origem dos saberes que você mobilizou durante o Estágio para atuar com a diferença/inclusão nas escolas?

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autoria (2024)

O gráfico ajuda a visualizar as indicações dos estudantes em relação aos saberes mobilizados para atuar em prol da inclusão escolar. Mostra que a maioria dos saberes advém de pesquisas e buscas de materiais por vontade própria. Em seguida, mencionam-se os saberes construídos no diálogo com os docentes orientadores e professores da escola, durante a realização dos estágios. E, no mesmo indicativo quantitativo, menciona-se que são fontes da construção desses saberes outros cursos que realizaram e/ou os construídos nas aulas da graduação. Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre de que modo e quando a formação inicial vai se colocar ao encontro de construir junto ao seu estudante uma docência inclusiva, ofertando as possibilidades de refletir sobre a diferença que habita a escola. Nas expressões dos estudantes, destaca-se que eles desejam: “conhecimento básico sobre as necessidades de cada aluno”; “buscar conhecer as diferenças e necessidades de cada indivíduo”; “conhecer e reconhecer as necessidades dos alunos considerados de inclusão”; “conhecer sobre as características do público”. Essa busca pela especificidade do conhecimento conduz a uma construção curricular na formação inicial que se afine mais com a imanência do que com a transcendência, com a contingência do que com o universal. Estamos caminhando a desejar uma forma diversa na organização do currículo e isso é uma possibilidade que a diferença nos proporciona. Para Veiga-Neto (2008, p. 05):

O que considero mais importante nisso tudo é o fato de que parece aumentar, no campo do currículo, a quantidade de pesquisadores e pesquisas que se mostram

sensíveis ao plano de imanência, sensíveis aos detalhes do acontecimento, sensíveis ao mundo da vida. Mesmo assim, ainda é preciso avançar no sentido de disponibilizar, de forma mais ampla e prática, ao imenso contingente de professores e professoras – cuja formação se deu segundo perspectivas centradas plano da transcendência – o que está sendo produzido por aqueles pesquisadores.

Nessa perspectiva, buscar uma docência que se caracterize em favor da inclusão e considere a diferença na escola exige um olhar e uma construção curricular que se desloquem do vivido nos processos, perspectivas que se somem, tanto quanto à homogeneidade e à transcendência, e caminhem em direção à compreensão das relações contingentes, da imanência e dos aspectos formativos.

6 Conclusões e Apontamentos

O objetivo desta investigação era problematizar questões sobre diferença e inclusão, percebidas e experienciadas por estudantes da graduação em Educação Física, durante a realização dos seus estágios de docência em instituições públicas de ensino, dialogando com aspectos de sua formação.

A promessa de uma sociedade inclusiva e de direitos a todas as pessoas é colocada nos documentos que constituem a legislação brasileira. Desde a Constituição Federal brasileira de 1988 até o documento que orienta a Educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, podemos ver os indicativos dessa vontade de uma sociedade inclusiva. Em desdobramento, algumas normativas curriculares – como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) – se colocam em consonância com essas aspirações, buscando promover as instituições educativas como aquelas capazes de colocar em realização um projeto inclusivo que articula modos de subjetivação e constitui subjetividades inclusivas. Contudo, os discursos que estão presentes na BNCC (Brasil, 2018a) e na Resolução 06/2018 (Brasil, 2018b) não se direcionam a completar um ideal formativo e inclusivo que garanta direitos a todas as pessoas. Escapam direitos voltados para relações de gênero, questões étnico-raciais e até mesmo para pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, parece que temos a constituição de um discurso que escolhe qual inclusão deseja, uma proposta que olha para certos grupos, mas não se estende a todas as pessoas. Uma inclusão que coloca para dentro, normaliza, mas não garante direitos e, nessa medida, uma inclusão afinada ao neoliberalismo. Esse discurso, que, na perspectiva de Foucault (2008b), ajuda a mostrar aquilo pelo qual nossa sociedade quer lutar, traduz o poder que queremos apoderar, que indica nossos sistemas de dominação.

Nas relações estabelecidas com tal discurso, os professores em formação constroem suas subjetividades ancoradas nessa compreensão. Como Deleuze (2005) indica, uma

subjetividade que se constitui por “dobra”, na qual os discursos que estão no exterior se tornam o interior do sujeito. Suas vontades convergem no propósito de exercer suas docências aos diversos alunos, à diferença que está na escola, mas, numa busca pela normalização e na relação com as contingências vividas, encontram dificuldades.

Nota-se, naquilo que os estudantes manifestam como suas subjetividades, uma busca por conhecimentos que corroborem a compreensão da diferença na escola e a atuação docente em favor de uma inclusão, todavia adversidades, em relação a conhecimentos adquiridos, surgem como empecilhos. Nesse ínterim, se nosso desejo for por uma docência que direcione a uma inclusão para a efetiva garantia de direitos e fuja de uma inclusão aliada ao neoliberalismo, que busca uma normalização do apenas estar junto, será preciso repensar nossos currículos e rever as orientações e resoluções que os constituem, de modo à construção de uma formação aliada à diferença.

A partir desta compreensão, olhando e refletindo sobre o modo como estamos construindo a docência dos futuros professores, ou seja, a partir da análise do que temos hoje, podemos mirar em favor de uma invenção de outros modos de estar com o outro, construindo ações políticas para uma docência capaz de encontrar-se com a inclusão e a diferença na escola.ⁱ

Referências

ANTUNES, Marina Ferreira. Novas DCN's para Educação Física: implicações para a formação. In: **Formação em Movimento** v.3, i.2, n.6, p. 479-496, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/798/1094>. Acesso em 05 de julho de 2024.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. **Resolução CNE/ CES 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2018b.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FISCHER, Rosa Bueno. Na companhia de Foucault, multiplicar acontecimentos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, V.29, n.1, jan./jun., 2004, p. 215- 227.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. SP: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. Curso no Collège de France de 1977. SP: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. SP: Loyola, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Governo dos Vivos**. Curso no Collège de France de 1980. SP: Martins Fontes, 2010.

COMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em Educação Física pós BNCC. In: **Germinal Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, V. 13, n.2, p. 858-873, 2021. Disponível em: ([PDF](#)) [Formação de professores em Educação Física pós-BNCC \(researchgate.net\)](#) Acesso em 05 de julho de 2024.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KRAEMER, Graciele; MACHADO, Roseli B. A Negligência na Educação das Pessoas com Deficiência no Brasil nos últimos anos: um constructo político no desmantelamento da democracia. In: ANPED SUL, 14. **Anais [...]**. 2022. Disponível em: [10556-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf \(anped.org.br\)](#). Acesso em 15 de março de 2024.

LOPES, M.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. Políticas de estado e Inclusão. **Pedagogía y Saberes**, 38, 41-50, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064796005.pdf>.

PAGNI, Pedro Angelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade**. 2016. 316 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MACHADO, Roseli Belmonte. Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da Resolução 06/2018. **Movimento**, v. 28, e28027, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.116288> Acesso em 05 de julho de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Adeus às Metanarrativas Educacionais". In: SILVA, T.T. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: SIMPÓSIO DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS, NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2008, UFF. **Trabalho Apresentado [...]**. Rio de Janeiro, março de 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/4314806/Curr%C3%ADculo_e_cotidiano_escolar_novos_desafios Acesso em 05 de julho de 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=pdf Acesso em 01 de julho de 2024.

Nota

ⁱ Este artigo trata de resultados de uma pesquisa aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com apoio financeiro da agência FAPERGS (Fundação de Ampara à Pesquisa no Rio Grande do Sul).

Sobre a autora

Roseli Belmonte Machado

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela ULBRA/Canoas. Pós-graduada em Biomecânica pela UFRGS. Graduada em Educação Física pela ULBRA/Canoas. Professora Adjunta no Curso de Educação Física da UFRGS e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando com pesquisas nos Estudos Foucaultianos, Inclusão, Currículo e Formação de Professores. É líder do Grupo de Pesquisa em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/CNPq).

E-mail: robeltmont@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-1175>

Recebido em: 25/09/2024

Aceito para publicação em: 27/10/2024