

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Fabille Mara Assumpção Moreira

**CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
Diálogos e reflexões sobre inclusão

Rio de Janeiro  
2024



Fabille Mara Assumpção Moreira

**CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
Diálogos e reflexões sobre inclusão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Marco Antonio Santoro Salvador.

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M838 Moreira, Fabille Mara Assumpção  
Cinema e educação física escolar : diálogos e reflexões sobre  
inclusão / Fabille Mara Assumpção Moreira. - Rio de Janeiro, 2024.

93 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação  
Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,  
Extensão e Cultura.

Orientador: Marco Antonio Santoro Salvador.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física escolar.  
3. Cinema na educação. 4. Formação docente. I. Salvador, Marco  
Antonio Santoro. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Fabille Mara Assumpção Moreira

**CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
Diálogos e reflexões sobre inclusão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 30/04/2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves (Membro interno)  
Colégio Pedro II

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michele P. de S. da Fonseca (Membro externo)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2024

Dedico este estudo ao plano espiritual endereçado a dois grandes afetos: minha avó materna, uma leitora comprometida e assídua, sobretudo, de mundo. E, ao meu pai, que sempre me indagou: “não tem um livro para ler não, menina?”

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Pai de todo o Universo, maiúsculo e prioritário nesta caminhada, primordialmente, como em toda a minha vida, por sempre me mostrar o caminho.

Agradeço, especialmente, a minha mãe, Tânia Mara, grande referência e inspiração como docente e ser humano. Esteve ao meu lado até aqui com a sua potente e admirável “mania de ter fé na vida”. Neste sentido, estendo a minha irmã, Fernanda Assumpção, que é a maior e melhor alfabetizadora que eu já vi, aprendi e convivi, da qual tenho um orgulho imenso. Ao meu irmão, Assumpção, por ser referência de coragem e foco. À minha sobrinha amada Duda, que segue me orgulhando pelo gosto e intimidade com os estudos e o conhecimento.

Por onde a perspectiva inclusiva me atravessa e liberta, agradeço à minha companheira de vida, minha grande parceira Livia Fernandes, sem ela, o caminho seria ainda mais difícil. Você é Vida! E, claro, ao nosso “Benicinho”, que energizou meu material de estudos atento e ao meu lado nas infinitas madrugadas.

Obrigada, família, por tecerem a rede de apoio incondicionalmente, sobretudo, nesta reta final, onde as angústias, dúvidas e incertezas se deram de forma exponencial. Cabem ainda toda a família Rebello e Fernandes, pelo carinho, incentivo, energia positiva e fé, e a Santos, em especial, minha prima, madrinha e professora, Tatiana Chrysotomo Santos Moreira, uma grande referência.

Não há palavras que expressem minha gratidão à querida turma do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-2021), sobretudo, às amigas e parceiras da Educação Física, Isabela Sines e Fernanda Reis, como aprendi com vocês. Ao companheiro Alexandre Luiz, de Física, pelas trocas potentes interdisciplinares e de vida. Vocês são luz!

Agradecimentos com muito afeto ao Secretário do MPPEB, Jefferson de Mendonça, sempre atento e disponível. Ao Edgar Miranda, que ao aceitar o desafio de coordenador o curso, elucidou, ajudou, aproximou e alentou o meu coração aflito de demandas e intercorrências.

Ao meu professor e orientador, Marco Santoro, que carinhosamente, chamo de mestre, obrigada por ficar e seguir semeando. Nossa “saga” foi uma provação! Entre dores e desafios... Muitos aprendizados! A todos(as) os(as) docentes do MPPEB, em especial, ao professor Rogério Neves por, gentilmente, ter aceitado compor a minha banca de defesa desta dissertação.

À professora Michele Fonseca, minha grande inspiração acadêmica, minha referência de educadora/professora, que faz da relação com os seus estudos e pesquisas uma coerência de vida. Obrigada por acreditar em mim, enquanto me distraía realçando as minhas dificuldades. Às parceiras e mestrandas, Samara Silva, Maria Luiza Mendes Santos e Monique Corte, verdadeiros anjos e presentes, que o LEPIDEFE-UFRJ me deu, obrigada por não soltarem a minha mão em nenhum momento.

Gratidão a toda equipe IESA, em especial, aos parceiros(as) da Educação Física que me oportunizaram os primeiros ensaios para um projeto de pesquisa. Aos docentes, Helvécio e Lidiane, grandes aliados no chão da escola, que faleceram durante esta trajetória. Trago a força de vocês comigo!

À equipe CEMP, aos discentes, sempre será com vocês, o sentido de ‘valer a pena’, especialmente, aos que eu precisei me separar em 2021 para cursar essa jornada.

Chego ao fim destes agradecimentos, mentalizando uma rede ampla de pessoas que acompanharam mais esta etapa da minha vida. À minha amiga, irmã e parceira de trabalho, Monique Rosa, minha total gratidão, por me oportunizar experiências incríveis nos caminhos da formação continuada docente e entender as minhas ausências. E cabem aqui, todos(as) da equipe SEMED/Mesquita, em especial às professoras e parceiras pelo afeto e generosidade, Márcia, Camila, Georgete, Ana Maria, Verônica, Ilzani e ao professor Marlon, pelo compromisso com a educação pública, de qualidade e na perspectiva inclusiva. Aos

companheiros(as) do município do Rio... Sigamos, é só o começo.

*Carpe diem: aproveitem o seu dia. Vivam o presente.  
Confiança é saber que somos limitados, que não podemos adivinhar o que está por vir que  
jamais controlaremos todas as “possibilidades” e que nossa única saída é viver intensamente a  
realidade, seja boa ou ruim.*

(Cena do filme Sociedade dos poetas mortos, 1989).

## RESUMO

MOREIRA, Fabille Mara Assumpção. **Cinema e Educação Física Escolar: diálogos e reflexões sobre inclusão.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho se propõe a refletir sobre o Cinema e formação em Educação Física tendo como base a perspectiva ampla de inclusão. Nesse sentido, elaborou-se como objetivos específicos: 1) Conhecer as produções desenvolvidas entre os períodos de (2013 a 2023) e que estão nas bases de dados Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; 2) Analisar as produções provenientes do estado da arte envolvendo os temas Formação, inclusão, cinema, Educação Física e Educação Física escolar. 3) Apresentar uma proposição de produto educacional aplicável na forma de Curso de extensão, intitulado “Cinema e Educação Física escolar: formação docente *na e para* perspectiva inclusiva”. Na tentativa de responder ao problema da pesquisa, o Produto Educacional (PE) vinculado a esta dissertação, é considerado uma possibilidade de curso de formação docente aplicável no contexto da Educação Física Escolar, tendo como base o cinema como mediador dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva. A motivação para este estudo partiu da experiência em participar no Ciclo de Cinema e Diversidade, uma ação de extensão do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar - LEPIDEFE, com licenciandos(as) da UFRJ que ocorre na Universidade e nas escolas parceiras do município do Rio. O referencial teórico que embasa este estudo se apoia em um conceito de inclusão amplo, processual, dialético e infundável (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS, FONSECA; MELO, 2009; SAWAIA, 2022), que aspira a participação efetiva de todos(as) os(as) envolvidos(as) e a minimizar exclusões, sejam elas a partir de questões envolvendo gênero, sexualidade, etnia, racialidade, deficiência, classe social, habilidade, entre outros marcadores sociais da diferença. Ancorada em autores(as) que pesquisam formação continuada e inclusão na Educação Física escolar, embasados na construção de forma coletiva a partir de práticas pedagógicas, na estratégia de diversificação de conteúdos, tendo o cinema como referência. Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, denominado estado da arte, tendo como *corpus* de análise a base de dados da Scielo e o banco de teses e dissertações da CAPES, nos principais critérios de inclusão dos trabalhos no recorte temporal de 2013 a 2023 e na Língua Portuguesa. Como resultado, o presente estudo identificou uma lacuna nas produções envolvendo o cinema como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física escolar, sobretudo, no que tange a perspectiva inclusiva ampla e uma indicação incisiva de perspectiva inclusiva estar, hegemonicamente, à luz da deficiência.

**Palavras-chave:** Formação docente; Inclusão; Cinema; Educação Física escolar.

## ABSTRACT

MOREIRA, Fabille Mara Assumpção. **Cinema e Educação Física Escolar: diálogos e reflexões sobre inclusão.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

This study aims to reflect on cinema and training in Physical Education based on the broad perspective of inclusion. In this sense, the specific objectives were: 1) To know the productions developed between the periods of (2013 to 2023) and that are in the Scielo databases and CAPES Catalog of Theses and Dissertations; 2) To analyze the productions from the state of the art involving the themes Training, inclusion, cinema, Physical Education and school Physical Education. 3) To present a proposal for an educational product in the form of an extension course entitled 'Cinema and school physical education: teacher training in and for the inclusive perspective'. In an attempt to answer the research problem, the Educational Product (EP) linked to this dissertation is considered a possibility for a teacher training course applicable in the context of School Physical Education, based on cinema as a mediator of teaching and learning processes from an inclusive perspective. The motivation for this study came from the experience of taking part in the Cinema and Diversity Cycle, an extension program run by Laboratory for Studies and Research on Inclusion and Differences in School Physical Education - LEPIDEFE, with UFRJ undergraduates, which takes place at the university and at partner schools in the municipality of Rio de Janeiro. The theoretical framework underpinning this study is based on a broad, processual, dialectical and never-ending concept of inclusion (SAWAIA, 2022; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS, FONSECA; MELO, 2009), which aspires to the effective participation of all those involved and to minimize exclusions, whether based on issues involving gender, sexuality, ethnicity, raciality, disability, social class, ability, among other social markers of difference. Anchored in authors who research continuing education and inclusion in school Physical Education, based on the collective construction of pedagogical practices, in the strategy of diversifying content, with cinema as a reference. This is a qualitative, bibliographical study, known as a state of the art, using the Scielo database and the CAPES database of theses and dissertations as the corpus of analysis, with the main criteria for inclusion of works in the period from 2013 to 2023 and in the Portuguese language. As a result, this study identified a gap in productions involving cinema as a pedagogical resource in school Physical Education classes, especially with regard to the broad inclusive perspective and an incisive indication that the inclusive perspective is hegemonically in the light of disability.

**Keywords:** Teacher training; Inclusion; Movie theater; School Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – O conceito amplo de inclusão .....  | 74 |
| Figura 2 – O cinema para além dos muros da sala/quadra .....                                 | 76 |
| Figura 3 – Círculos de Culturas .....  | 77 |
| Figura 4 – Os círculos de cultura freireanos na prática .....                                | 79 |
| Figura 5 – Como usar o Jamboard: dica de aula diferenciada no Google Classroom .....         | 84 |
| Figura 6 – O Padlet com propostas inclusivas no ensino de Produção textual no 6º Ano .....   | 84 |
| Figura 7 – Nuvem de palavras .....   | 85 |
| Figura 8 – Lista de filmes e séries compilados pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul.. | 87 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Fontes pesquisadas .....  | 44 |
| Quadro 2 – Combinação de palavras chaves na base Scielo .....                  | 46 |
| Quadro 3 – Combinação de palavras chaves na base de dados da CAPES.....        | 47 |
| Quadro 4 – Conceitos encontrados fora do referencial teórico deste estudo..... | 48 |
| Quadro 5 – Categorização dos artigos, dissertações e teses encontrados.....    | 49 |
| Quadro 6 – Achados da Scielo incluídos nas categorias .....                    | 50 |
| Quadro 7 – Categorização dos artigos, dissertações e teses encontrados.....    | 51 |
| Quadro 8 – Achados da CAPES incluídos nas categorias.....                      | 52 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CPII – Colégio Pedro II

PMPPEB – Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

EEFD – Escola de Educação Física e Desportos

EFE – Educação Física Escolar

LEPIDEFE – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UGF – Universidade Gama Filho

## SUMÁRIO

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 14 |
| 1.1      | Trajectoria pessoal e interesse pelo tema.....   | 14 |
| 1.2      | Contexto do estudo .....   | 19 |
| 1.3      | Objetivos.....   | 24 |
| 1.4      | Justificativa e Problema .....   | 25 |
| 1.4.1    | Por que Educação Física escolar, formação continuada docente e cinema na perspectiva inclusiva?.....                     | 25 |
| 1.4.2    | Os pilares que dão estofa a esta justificativa .....   | 27 |
| 1.5      | Organização do trabalho.....   | 31 |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 32 |
| 2.1      | O conceito de Inclusão amplo.....  | 32 |
| 2.2      | Um breve histórico excludente da Educação Física no Período Contemporâneo ....   | 35 |
| 2.3      | O cinema como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física .....   | 37 |
| 2.4      | Formação docente <i>na e para</i> a perspectiva inclusiva.....   | 40 |
| <b>3</b> | <b>METODOLOGIA</b> .....   | 42 |
| 3.1      | Procedimentos, instrumentos de coleta de dados e etapas da pesquisa.....   | 45 |
| <b>4</b> | <b>ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....  | 56 |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 68 |
| <b>6</b> | <b>PRODUTO EDUCACIONAL: CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FORM(AÇÃO) DOCENTE NA E PARA A PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> ..... | 72 |
| 6.1      | O sentido da form(ação) como um movimento de reflexão e busca .....  | 72 |
| 6.2      | O cinema como possibilidade de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física .....                            | 74 |
| 6.3      | Percebendo as exclusões nas aulas de Educação Física a partir do conceito amplo de inclusão .....                        | 76 |
| 6.4      | O curso: elaboração, ementa e estrutura .....  | 79 |
| 6.5      | Organização do curso.....  | 80 |
| 6.6      | Distribuição dos conteúdos nos três encontros .....  | 81 |
| 6.7      | Percepções e avaliação do curso .....  | 85 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>6.8 Para (não) concluir .....</b>              | <b>85</b> |
| 6.8.1 Avaliação pela percepção dos cursistas..... | 85        |
| 6.8.2 Sessão Pipoca .....                         | 86        |
| 6.8.3 Mensagem final.....                         | 87        |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                          | <b>88</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*O bom trabalho vem de várias formas. A grandeza não está em ser forte, mas no uso correto da força. Grande é aquele cuja força conquista mais corações pela atração do próprio coração. (...) Talvez a verdade seja que eu não sou tão comum assim. Talvez se soubéssemos o que as outras pessoas pensam, saberíamos que ninguém é comum e todos merecem ser aplaudidos de pé pelo menos uma vez na vida. (...) Seja gentil, porque todo mundo enfrenta uma batalha. E se realmente quiser ver como as pessoas são, só o que precisa fazer... É OLHAR...*

(Cena final do filme Extraordinário, de Steve Conrad, 2017).

### 1.1 Trajetória pessoal e interesse pelo tema

Sou licenciada plena pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no ano de 2006. Em 2007, tive a oportunidade de continuar na Universidade ministrando as aulas como professora convidada, junto ao professor da disciplina.

Administrando “o novo”, de estar me deparando com o fato de ser professora (com o diploma), no Ensino Superior e na Educação Básica, pois estava como docente em duas escolas privadas na Baixada Fluminense, uma em Nova Iguaçu, e a outra em Queimados, as dúvidas e incertezas me moviam ainda mais.

Durante um ano e meio, estive com professores e professoras dos últimos períodos da licenciatura plena, estudantes da disciplina Voleibol II. Neste espaço obtive experiências com os/as estudantes sobre o lugar de “ser professora de professores/professoras” e, dentre outras questões a serem problematizadas, como poderia contribuir com a formação de cada pessoa, cada docente em formação, sobretudo, de como as aulas poderiam ser mais significativas e com mais participação, principalmente, as práticas.

Importante ressaltar, que as disciplinas II na UFRRJ, eram optativas, então, o público era muito sobre quem gostaria de aprofundar mais a aprendizagem numa determinada disciplina. Neste caso, o Voleibol II, era muito sobre quem pleitearia trabalhar com esta modalidade especificamente, onde análises técnicas e táticas das situações do jogo, habilidades e características das funções exercidas pelos(as) jogadores(as) e aprendizagem sobre regras, possibilitavam discussões mais densas e profundas sobre a modalidade.

Lembro-me do impacto que foi para mim, para o professor da disciplina e os/as estudantes, quando sentamos numa roda ao final da aula para conversarmos sobre a participação, sobre fazerem as aulas, ainda que o medo por “não terem habilidade”, fato que ficava evidente, fosse uma enorme barreira.

Ainda mencionamos, em tom de brincadeira, que eram três créditos às sextas à tarde, e que quanto mais pessoas participando, melhor: referíamos-nos ao último fôlego, no último dia

de aula na semana).

Aquela conversa, especificamente, teve impactos positivos e oportunizou espaços de trocas, o que encorajou comentários sobre percepções de si, em suas trajetórias, e sobre a aula.

Por serem hegemonicamente práticas, percebíamos que para os ex-atletas, era um resgate prazeroso, e para os(as) que não jogavam conforme gostariam, ou se sentiam exigidos(as), se tornava uma questão, na leitura que tenho hoje, um problema, exclusão, porque ninguém “fica de fora” porque quer, ainda mais quando se trata de optar por fazer a disciplina.

Com isso, adotamos, eu e o professor Abimael Soler Garcia<sup>1</sup>, a ideia de compartilhar o planejamento e convidá-los a contribuição. Indagações de como poderíamos construir coletivamente as aulas, ainda de forma sistemática e pouco reflexiva, começou a fazer mais sentido. Embora ainda extemporâneo, esboçávamos a mudança do olhar. Com a ementa muito direcionada para a formação de equipes, análises técnicas e táticas, e inclusive, sobre o preenchimento de súmula<sup>2</sup> e noções de arbitragem, o vetor da perspectiva inclusiva começava a mover algumas estruturas, que há 17 anos, ainda de forma intuitiva, conseguíamos perceber a urgência de fazer diferente e tentar outras possibilidades.

No ano de 2007, também, iniciei uma Pós-graduação em Educação Física Escolar na extinta Universidade Gama Filho (UGF), aos sábados, o dia inteiro. Ao passo que estava engajada com os estudos concomitantes às práticas docentes, não tinha muita consciência sobre os impactos da formação continuada nas minhas práticas.

A perspectiva inclusiva, em relação à participação efetiva de todos era uma questão latente para mim, mesmo sem ter consciência, era um incômodo. Na graduação, tive a disciplina Estudo dos Portadores<sup>3</sup> de Deficiência, ministrada por um professor que era fisioterapeuta, ou seja, a referência sobre inclusão era única e exclusivamente a deficiência, contemplando a questão médica e endereçada ao público da Educação Especial<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da UFRRJ nas disciplinas Voleibol I e II. Possui graduação em Licenciatura Plena em educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1973), especialização em Voleibol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976) e aperfeiçoamento em Metodologia do ensino superior pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1990).

<sup>2</sup> “As súmulas são utilizadas para registrar todas as informações referentes a uma partida, e no caso do voleibol é executado pelo apontador. Hoje o voleibol lida com a súmula eletrônica) mas ainda há o preenchimento no papel.” <https://cbv.com.br/pdf/regulamento/quadra/guia-de-preenchimento-de-sumula-de-voleibol-2018-concluido-18-nov.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

<sup>3</sup> Termo ainda em vigor no período em que cursei a Licenciatura Plena (2002 a 2006), que deu lugar, em 2006, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde o termo “portador” que faz alusão ao portar intencional, como se fosse uma escolha, para dar lugar ao termo “pessoa com deficiência”. Importante ressaltar que esta expressão mais recente, evita paradigmas mais simplistas sobre “no fundo, todo mundo é igual”, desconsiderando as diferenças e as condições de cada pessoa.

<sup>4</sup> A Educação Especial é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB).

Eu não conhecia a inclusão a partir de um referencial que não fosse associado à deficiência. O que eu posso afirmar, é que aqueles/aquelas licenciandos(as) sentados(as) na arquibancada, sem fazer aulas práticas por várias sextas-feiras, não dizia somente sobre eles/elas, muito se devesse sobre a forma como as aulas eram planejadas e apresentadas.

Enquanto estudante da Licenciatura também vivenciei colegas ausentes das práticas, ou torcendo muito, para que tivesse a parte teórica para que pudessem ficar menos apreensivos. Isto se deve muito ao histórico tecnicista da Educação Física, focado muito no rendimento, nas habilidades e performance.

Desta experiência intensa no ensino superior, angariei fôlego para continuar na Educação Básica, onde estou até hoje, e sobre a alegria de ter estado com docentes na formação inicial de uma forma como eu gostaria de ter tido, um pouco mais dialógica e colaborativa.

Em 2012 obtive a matrícula na rede pública de ensino. Só consegui tomar posse em 2014, devido a impedimentos legais referentes ao próprio município de Belford Roxo, e hoje, rememorando a minha trajetória, a perspectiva inclusiva me atravessou de forma intensa na escola pública.

Fui lotada numa Escola Municipal de Educação Especial<sup>5</sup> (EMEE). Uma disciplina que abordava a temática sobre inclusão na graduação e outra na pós-graduação, não me dariam segurança para lidar com tamanha complexidade. E como ter conhecimento para lidar com a deficiência intelectual, física, auditiva, visual, com crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista e outras Síndromes ou Transtornos presentes em todas as crianças e jovens matriculados(das) na escola? Reitero que a Escola Especial, principalmente naquele momento, era voltada única e exclusivamente para crianças e jovens com as condições específicas elencadas anteriormente.

Acabei por analisar, de novo, o currículo da especialização que estava cursando, pois em 2013 tive o convite para ser Coordenadora Pedagógica numa das escolas privadas que eu era docente. No curso de Orientação, Supervisão e Gestão Educacional e Pedagógica, Associação Brasileira de Ensino Universitário (UNIABEU), pude solicitar ajuda e aprofundei os estudos acerca da inclusão de forma mais ampla.

A partir disso, comecei a ter mais contato com os termos referentes aos marcadores das

---

<sup>5</sup> “Com base no paradigma da integração surgiram e sobrevivem as “instituições especializadas” ou as “classes especiais” dentro das escolas comuns. Além de negarem a convivência diária entre alunos com e sem deficiência da mesma idade, essas instituições, muitas vezes, cumprem funções terapêuticas e não pedagógicas, borrando as fronteiras entre atendimento de saúde e de educação. Neste ponto, é importante marcar que escolas têm função exclusivamente pedagógica, sendo inadequada a prestação terapêutica nesses espaços.” Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

diferenças, ao conceito amplo de inclusão que trago neste trabalho como aporte teórico, e a cada sábado de aulas, me nutria com as partilhas de experiências, com os conhecimentos construídos com vastos referenciais teóricos, para lidar não só na coordenação pedagógica, mas sobretudo, nas minhas aulas.

Elejo esta última experiência como a que deu início a minha percepção sobre ser professora/pesquisadora. A curiosidade, atrelada a minha necessidade de conhecer mais, de melhorar as minhas práticas e compreender as demandas que emergiam das aulas, anunciavam que eu não iria parar de estudar.

Ao seguir investigando, aprendendo, pesquisando e (des)construindo, emendei em outra especialização, Educação Inclusiva, e nesta, o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi impulsionado pelas professoras da UNIABEU. A proposta era que a EMEE, a escola que eu atuava, fosse tensionada a se tornar escola regular.

O ano era 2017 e a equipe me apoiava em mais um projeto, que se fosse aprovado pelo município de Belford Roxo, seria a materialização de que os nossos estudos sobre inclusão a partir de um conceito amplo, dialético, processual e infindável, (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009; SAWAIA, 2022), refletido e analisado sob a ótica das possibilidades do sujeito, e não das suas limitações, avançaria para uma democratização da educação e do direito a convivência plena com todas as pessoas, sem rótulos e sem obstáculos, oportunizando riquezas para o aprendizado (FONSECA; RAMOS, 2017).

Neste mesmo ano, tive a oportunidade de ser convidada para ser professora colaboradora da primeira turma da Pós-graduação em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI), ação do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças (LEPIDEFE), atrelado à Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dez anos depois, eu retornava como docente no Ensino Superior.

Concluí o curso intitulado Educação Inclusiva em 2018, e em 2019, a EMEE em Belford Roxo, passou a integrar crianças e jovens diversos, não só os que apresentavam uma condição específica de deficiências, transtornos ou síndromes. Trabalho coletivo e com a colaboração de muitas mãos atentas e dispostas, sobretudo, professores e professoras da UNIABEU e do município de Belford Roxo, sobretudo, da Escola Albert Sabin.

Em 2019, ainda como professora colaboradora, agora na segunda turma da PGEFEPI, ingressei como membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE). A cada encontro, conhecimentos potentes no campo do ensino, pesquisa e extensão acerca das questões relacionadas às diferenças em uma perspectiva

dialética, onde a busca pelo conhecimento pessoal fazia cada vez mais sentido com os estudos científicos, pois pesquisar inclusão e diferenças, é sobretudo, olhar para si na compreensão do outro, fazendo com que as práticas menos excludentes sejam adotadas como projeto definitivo de vida.

Em 2020, a partir de aulas e reuniões remotas devido à pandemia da Covid-19<sup>6</sup>, as aulas, os cursos on-lines depois do expediente síncrono e assíncrono para lidar com esse “novo” assustador, me fez repensar os caminhos que eu poderia tomar quando todo esse tempo de luto passasse. Porque o período iria passar, mas as marcas, em nós, das perdas que tivemos, seriam parte de sermos e estarmos no mundo.

Por um lado, tinha o pensar em mudar as estratégias profissionais e de vida, para driblar o medo da morte, e de perder pessoas próximas e nem tão próximas, por outro, a angústia dos números se tornando cada vez mais faces próximas, afetos. O Brasil assolado pela ingerência do chefe de Estado, que não cabe nem nota de rodapé, que insistia em atentar contra a vida das pessoas com discursos infundados ao negar a ciência e as pesquisas, ao debochar das mortes que aumentavam de forma exponencial, e ainda, incentivando práticas contrárias a prevenção do contágio, como o isolamento social e a utilização de máscaras.

Foi então, que em 2021, com as vacinas disponíveis, eu já trabalhando de forma presencial, e no LEPIDEFE com os encontros síncronos, que numa das reuniões do meio do ano, os membros do grupo foram indagados pela professora, coordenadora<sup>7</sup>, sobre os porquês de nunca terem tentado o mestrado, que fizessem uma reflexão sobre o ego docente. Pois na fala da Profa. Dra. Michele Fonseca, coordenadora do LEPIDEFE, *“não era sobre uma percepção individual, uma conquista e decisão sobre si, mas o que uma aprovação no mestrado poderia dizer de cada um/uma de nós. É o compromisso dos espaços que devemos tensionar”*.

Mesmo que de forma remota, Tais questionamentos pareciam uma fala assertiva sobre mim, pois de fato, nunca havia tentado o mestrado, em quinze anos de formada. E, então, procurei saber sobre o Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (PMPPEB) do Colégio Pedro II (CPII). Já o conhecia por ter amigos professores do CPII, mas

---

<sup>6</sup> Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-ocoronavirus>. Acesso em 15 mar. 2022.

<sup>7</sup> Doutora e Mestre em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora associada 1 da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Coordenadora de Extensão da EEFD/UFRJ. Fundadora e Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD/UFRJ). Coordenadora da Pós-Graduação (especialização) gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Membro do Comitê Científico GTT Inclusão e Diferenças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

precisava me inteirar das linhas e referenciais teóricos. Uma decisão para experienciar o processo seletivo.

Desejei, a partir desta aprovação, seguir com a formação docente e a perspectiva inclusiva, agora, tendo como inspiração, a minha trajetória compartilhada entrelaçada ao cinema, que atravessa a minha vida cultural e pessoalmente, desde muito cedo, quando ainda nem conseguia dimensionar a importância deste recurso pedagógico, mas que sobretudo, ainda não fazia parte dos meus planos de aula e das minhas possibilidades metodológicas enquanto docente.

Com essas pessoas aqui referenciadas, e outras tantas que me atravessaram, parto para este desafio acadêmico e pessoal, que dialoga diretamente com o “*na*” que vamos problematizar com mais ênfase na proposição do Produto Educacional enquanto um curso de formação, Curso este que me desloca ao encontro desse movimento de “olhar para dentro” e perceber quem somos e o que me/nos move, que trago o cinema e a Educação Física escolar como possibilidade de reflexões e debates acerca da perspectiva inclusiva, inspirada, potencialmente, na minha admiração pela sétima arte, pelos estudos e pesquisas desenvolvidos no LEPIDEFE, e decisivamente, ao conhecer e participar do Ciclo de Cinema e diversidade da UFRJ<sup>8</sup>.

## 1.2 Contexto do estudo

A forma como o processo de ensino e aprendizagem se constitui, expressa a especificidade e singularidade da sociedade da qual o sujeito faz parte e a intrínseca relação de convivência e experiência com o outro, que da interação entre os indivíduos através da linguagem e das ações (VYGOTSKY, 2003), constroem e reconstróem o conhecimento.

É neste sentido, que a formação continuada docente, emerge de um contexto de inquietações e preocupações (NÓVOA, 2002, 2009; TARDIF, 2014), que nos remete a reflexões que nos deslocam para a necessidade de compreensão no que tange aos saberes docentes e da formação no sentido crítico das identidades que abarcam o ser humano. Assim, concordamos, que “o processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”

---

<sup>8</sup> É um evento anual, que está em sua décima edição, e tem como objetivo propiciar um debate acerca das questões relacionadas às diferenças humanas, considerando processos inclusivos/excludentes, a partir da exibição de filmes que abordem a temática da vez. Disponível em: <https://lepidefe.wixsite.com/lepidefe/ciclo-de-cinema-e-diversidade>. Acesso em: 15 mar. 2022.

(IMBERNÓN, 2011, p. 41).

A preocupação acerca da formação de professores e professoras, se dá, em geral, sob a proposição de uma formação crítica, reflexiva e comprometida, não somente no que tange ao fazer técnico, ao domínio dos conteúdos, mas como (FREIRE, 2002, p. 40) destaca “no sentido da consciência crítica, caracterizada por uma visão questionadora que tem como proposta investigar os problemas de maneira profunda.”

Freire (2005), também sinaliza que a realidade histórica, social e cultural, só pode ser transformadora quando deslocam do campo das ilusões ou abstrações, para a compreensão da realidade, pois o professor crítico e reflexivo tem como uma de suas características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social.

Persistindo nas contribuições para a formação continuada docente destacamos que Freire (1992, 2002, 2005) apresenta a educação como prática da liberdade e o diálogo como traço fundamental para a emancipação da sociedade. Por outro lado, mas não em vias opostas, Morin (1990, 2011) explicita a necessidade de um pensamento dialógico e multidimensional, com saberes não fragmentados, envolvendo sistemas abertos que permitem a ligação de conceitos opostos complementares.

Morin (2003, 2013) também contradiz a postura do educador controlador, detentor do saber, pois compreende a construção de conhecimento como processo colaborativo, de tessitura compartilhada na relação entre docentes e discentes.

Por conta de todas as responsabilidades que a profissão compreende, além das incumbências docentes descritas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), como participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, refletir a aprendizagem dos/das estudantes oportunizando espaços discentes de protagonismo na elaboração das atividades, de articulação da escola com as famílias e a comunidade, os docentes são responsáveis por garantir a aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, favorecendo a formação dos sujeitos para atuação em sociedade de forma legítima e consciente.

A partir do que está legalizado, descrito em documentos, as demandas de ser docente, perpassam considerar que somos parte de uma sociedade reconhecidamente plural (MOREIRA, 2002), e a ação docente, como mediadora das relações que se estabelecem imersas nesta pluralidade, precisa ser dialógica, sentida no que tange a urgência da formação contínua que reflitam, investiguem e analisem a docência como ação, como prática inerente ao contexto diverso de valorização e respeito as diferenças.

Ao falar da necessidade da pesquisa no ensino, percebemos indagações e reflexões como

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 29), corroborando com a importância do exercício de revisitarmos nossa prática, não para conhecer o já conhecido ou retomar outras formas de abordagens, mas para procurar desvendar e elucidar o desconhecido.

Ao longo dos últimos 30 anos, o campo de atuação em pesquisas na área da inclusão, sobretudo educacional, são referenciadas ao público da Educação Especial, que é uma modalidade de ensino (THESING, 2019). Compõem esta modalidade de ensino, estudantes com deficiência visual, auditiva, física e intelectual; com transtorno global de desenvolvimento, que somente após ao DSM-5<sup>9</sup>, pode ser considerado transtorno do espectro autista; e estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015). Ratifica-se que esta modalidade de ensino deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008).

No que se refere à Educação Física, estas questões também se apresentam, principalmente, por conta do histórico excludente (CASTELLANI FILHO, 1988; FONSECA, 2014) que ainda tem reflexos na contemporaneidade, tanto na ação quanto na formação de professores e professoras que atuam no âmbito escolar.

Para tanto, o presente estudo tem como eixo central a formação docente *na e para a* perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021) apresentando como aporte teórico um conceito de inclusão que é amplo, processual, dialético e infundável, que considera o ser humano em toda a sua trajetória de vida e seus atravessamentos, que irão refletir na sua ação docente e a diversificação de conteúdos, com o cinema, como estratégia para o aumento da participação efetiva dos/as estudantes nas aulas.

Por vivemos uma sociedade forjada em estruturas excludentes, tanto no que confere ao sistema econômico, que não garante empregabilidade a todas as pessoas, quanto no que diz respeito a maneira como as relações sociais se estabelecem, estamos, de alguma forma, inseridos em um sistema dialético, que entre insuficiências e privações, que geram desigualdades, e impactam definitivamente no descompromisso com o sofrimento do outro, gesta sobre subjetividade de pensar a inclusão como parte constitutiva da exclusão (SAWAIA, 2022).

---

<sup>9</sup> Em relação à terminologia relacionada ao autismo, esta sofreu modificações ao longo dos anos. Na primeira versão do DSM, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, estava relacionado a sintomas de esquizofrenia; na segunda edição passou a ser considerado como Esquizofrenia do tipo infantil; no DSM III era nomeado de Distúrbio Autista; na quarta versão o autismo se encontrava na categoria Transtornos Globais do Desenvolvimento; e somente na quinta versão do DSM (de 2013 a 2022) é que o autismo passa a ser nomeado como Transtorno do Espectro Autista.

Em síntese, “a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (SAWAIA, 2022, p.9), que por vezes, remonta ao ilusionário lugar da inclusão, como se fosse possível chegar e permanecer integralmente, sem que houvesse o constante movimento do exercício de mudanças de pensamentos e ações para intencionais de minimizarmos exclusões em todos os espaços que convivemos e atuamos.

Nesse sentido, pretende-se nessa abordagem da perspectiva teórica, que considera inclusão como um conceito amplo, dialético, processual e infindável, construído a partir do diálogo entre autores como Sawaia (2022), Booth e Ainscow (2012) e Santos, Fonseca e Melo (2009), problematizar e minimizar exclusões de toda ordem, com base em marcadores sociais da diferença, que muitas vezes são subalternizados como deficiências, religiosidade, racialidade, etnia, gênero, sexualidade, classe social e aspectos geracionais.

Desse modo, a formação continuada docente, deve oportunizar o entrelaçamento dos conteúdos da Educação Física Escolar, a partir da Cultura Corporal<sup>10</sup>, sob uma perspectiva crítica, e a organização do conhecimento e a sua abordagem metodológica com as questões que emergem na sala/quadra<sup>11</sup>, que por vezes, excluem e não são problematizadas.

Assim, uma linguagem de aproximação com crianças e jovens, como o cinema, se tornou, em 26 de junho de 2014, a Lei 13.006, que altera o artigo 26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), acrescentando o parágrafo 8º com uma redação que obriga todas as escolas a exibirem, por mês, o mínimo de 2 horas de filmes nacionais. (BRASIL, 2014). Sem entrar em detalhes do longo processo de tramitação do projeto de Lei que lhe deu origem, esse texto propõe inserir essa proposta por duas vias de debates: o cinema como meio educacional e o Estado brasileiro na produção audiovisual.

Ratificamos, que a Lei proposta pelo então Senador, Cristovam Buarque, não está desconectada de um contexto aprofundado no que tange ao cinema no caráter educativo. Segundo o senador, em uma *entrevista* verbal à Gazeta do Povo, a A proposta é uma escola mais agradável para as crianças, o pensamento basicamente audiovisual. Além disso, ao passar filmes nacionais em todas as escolas vamos ajudar a promover uma área da cultura nacional, que é o cinema, formando frequentadores (BUARQUE, 2010).

---

<sup>10</sup> Uma concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico (PPP), onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola e reflexões para além do movimento, que compreendem os Jogos, Esportes, Ginástica e Dança (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

<sup>11</sup> Referência aos espaços de reflexões teóricas e práticas nas aulas de Educação Física escolar.

No entanto, embora tenhamos alguns pontos a problematizar sobre este posicionamento do senador, reiteramos que nestes estudos, a referida Lei, nos ajuda a compreender a possibilidade de suscitar a importância do cinema brasileiro nas escolas, e sobretudo, no fomento à indústria cinematográfica brasileira em toda a sua potencialidade. Porém, no que confere ao cinema como estratégia inclusiva de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física (FONSECA; BRÊTAS, 2020; FONSECA; RAMOS, 2017), que é o cerne das discussões que serão desdobradas neste referido estudo, não percebemos avanços específicos.

Nesse recorte de pensamento, problematizaremos o cinema, como recurso didático, um instrumento pedagógico de mediação para se debater possíveis exclusões percebidas nas relações que emergem das aulas de EFE e que essa estratégia possa alcançar mais estudantes a participação efetiva nas aulas.

De forma consciente, sem romantizar a realidade das escolas no Brasil, sobretudo as públicas, sinalizamos, nesta premissa, para as dificuldades estruturais de se trabalhar com o cinema nas aulas, como ausência de espaços significativos, equipamento e internet, o que torna o pensamento sobre essa possibilidade ainda mais distante e dificultoso.

Nessa linha, para que se compreenda essas questões que permeiam a realidade de ser docente no Brasil, problematizaremos as temáticas através de um processo dinâmico, que deve estar em constante movimento, com a finalidade da plena participação de todos/as, considerando as diferenças como vantagem pedagógica<sup>12</sup> (CANDAU, 2020).

Assim, com base em Santos (2003), Fonseca (2009) descrevem que: a Inclusão<sup>13</sup> vem “interferir”, “mexer” com uma estrutura estagnada e cômoda para alguns; envolve muitas mudanças e por isso é um processo sem fim com vistas a aumentar a aprendizagem e participação plena de todos os sujeitos que compõem, direta ou indiretamente, o universo institucional.

Nesse contexto da Educação Física escolar, tendo o cinema como diversificação de conteúdos (FONSECA; RAMOS, 2017), como uma estratégia para aumentar a participação dos(as) estudantes, buscamos romper com o histórico excludente da Educação Física escolar e

---

<sup>12</sup> Candau cita em seus estudos sobre diferenças como vantagem pedagógica, conforme proposto pela educadora argentina Emilia Ferreiro (2011 *apud* LERNER, 2007).

<sup>13</sup> Um dos marcos da discussão acerca da inclusão no campo educacional foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos – provendo serviços às necessidades básicas de educação*, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, que estabeleceu como meta principal a educação para todos até o ano 2000, através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas. Nesta Conferência defendeu-se que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a instrumentos e conteúdos para que “possam viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Artigo I, 1). DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, 1990.

suas influências higienistas, eugenistas e militaristas que perpetuam a ênfase no rendimento, na performance e na prática pela prática<sup>14</sup>, entendendo, também, que não basta apenas diversificar os conteúdos e as abordagens metodológicas se a competição e o rendimento são protagonizados na maioria das aulas.

No que tange ao cinema como instrumento pedagógico, que visa diversificar a forma como a Educação Física pode e deve ser repensada em suas potencialidades, pretendemos aqui aproximar a realidade dos/das estudantes em tempos midiáticos, partindo da premissa que a era das séries e curtas, são recursos da rotina cultural dos jovens, que pode despertar outras possibilidades na produção de conhecimento a partir de novas subjetividades mediante a embates com a proposta do enredo cinematográfico, como nos instiga a pensar (MORÁN, 1995, p. 47).

O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender: Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica (MORÁN, 1995, p. 29).

A presença da análise fílmica, aqui compreendida como uma estratégia inclusiva de diversificação de conteúdos, traduzida como uma possibilidade de abarcar o máximo de estudantes com participação efetiva, parte de uma inquietação pessoal, e da recorrente evasão das/dos estudantes das aulas de Educação Física no 9º Ano<sup>15</sup> dos anos finais do município de Mesquita, no estado do Rio de Janeiro, local em que leciono a disciplina de Educação Física.

Portanto, oportunizar conteúdos numa perspectiva inclusiva, é sobretudo, desdobrar caminhos diferentes que os discentes tenham vivenciado ao longo do percurso na escola, repensando a construção de planejamentos que sejam colaborativos tecendo da relação docência e discência, metodologias que possam assegurar a diversidade, superando processos discriminatórios e problematizando a cultura (NEIRA, 2011).

### 1.3 Objetivos

A partir destes relatos, que fazem alusão a minha trajetória pessoal e que dialoga com o interesse em pesquisar a temática, destacamos que o presente estudo tem por objetivo geral refletir sobre o ‘Cinema e formação em educação física’ tendo como base a perspectiva ampla de inclusão ‘que não se detenha à Deficiência, mas que além de considerar os diversos

<sup>14</sup> Prática que enfatiza somente o fazer, sem objetivo pedagógico e/ou educacional (FONSECA, 2014).

<sup>15</sup> Levantamento realizado junto aos docentes do 9º Ano em 2022 a partir dos relatórios do setor de Orientação Educacional e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Mesquita.

marcadores sociais como Classe Social, Etnia, Racialidade, Gênero, Sexualidade, entre outros, problematize-os em intersecção (BOOTH; AINSCOW, 2012; COLLINS; BILGE 2021; FONSECA, 2021; SAWAIA, 2022).

Nesse sentido, elencamos como objetivos específicos:

- 1) Conhecer as produções desenvolvidas entre os períodos de (2013 a 2023) e que estão nas bases de dados Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- 2) Analisar as produções provenientes do estado da arte envolvendo os temas Formação, Inclusão, Cinema e Educação Física escolar;
- 3) Apresentar uma proposição de produto educacional aplicável no formato de Curso, intitulado: ‘Cinema e Educação Física escolar: formação docente na e para perspectiva inclusiva’.

## **1.4 Justificativa e Problema**

1.4.1 Por que Educação Física escolar, formação continuada docente e cinema na perspectiva inclusiva?

Nesta seção, além de trazer os autores em suas relevâncias para a continuidade de trabalhos como este, reitero o meu percurso formativo, entrelaçando diálogos sobre a relevância social e os diversos autores, em diferentes décadas, (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003; FONSECA, 2014; MALDONADO *et al.*, 2018), e como estes têm se enveredado a pesquisar acerca da formação docente na Educação Física.

Assim, podemos iniciar, justificando que uma pesquisa sobre o cinema na perspectiva inclusiva, sendo este, um instrumento potencializador para se discutir inclusão na formação docente e no chão da escola, baseia-se no sentido de serem importantes nesse percurso, essencialmente no que tange à formação docente, tendo o cinema como um grande aliado.

Retomando a minha formação cultural e educacional e, sendo o cinema, uma das formas mais populares de arte e entretenimento, que tem poder de influenciar e refletir a sociedade, entendo que muitas inquietações acerca das (in)compreensões das relações do que somos e onde estamos, foram abordadas, questionadas e, ousou até dizer, amenizadas, a partir dos referenciais fílmicos.

Como já visto anteriormente, sinalizo a minha aproximação com a temática e as dificuldades que sempre experienciei na escola quando pensava em preparar as aulas ao

encontro do que o filme poderia contribuir para dinamizar e facilitar as discussões acerca da Educação Física e o que dela emerge. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tomo conhecimento das ações de extensão do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE) e me aproprio mais do Projeto de Extensão ‘Cinema e Diversidade’, que existe há mais de 10 anos.

Nesse sentido, percebi, o quanto há potencialidades em entender o cinema como um despertar de dentro de nós, que nos coloque em inteiro despertar para temas sensíveis que, por vezes, são necessários de problematização.

Nesse contexto, podemos compreender o cinema como uma linguagem muito presente na vida das crianças e jovens da educação básica e, por isso também, deve ser considerado na educação formal, na sala de aula, com aproximações na constituição política, crítica e autônoma na formação desses sujeitos (NAPOLITANO, 2003).

Pretto (2013) ratifica que a relação educação e cinema, entendido pelo autor como mídia atual, tem um contexto dialético, onde a educação não deve travar uma competição com o cinema, onde o(a) professor(a) não deve ignorar as informações trazidas de fora mediadas pela comunicação, mas sim, usufruir de tais informações e entrelaçá-las de forma ativa e construtiva na dinamização do processo de ensino e aprendizagem.

E, nesta perspectiva de trazer o cinema como estratégia pedagógica inclusiva, diversificando os conteúdos nas aulas de Educação Física (FONSECA; RAMOS 2017), ressaltamos que não é somente um instrumento diferenciado para as aulas, mas as múltiplas possibilidades do seu uso e o que contribui para docentes e discentes em form(ação) concomitantemente.

Ao encontro desse sentido de forma-se docente, como ação, movimento de busca, requer considerar a angústia de equilibrar a quantidade de horas de trabalho semanais na educação básica e das tentativas de se minimizar os anseios acerca do que a trajetória de estudos e pesquisas vão possibilitar. Para lidar com as incertezas que emergem do cotidiano, se faz necessárias mudanças significativas e urgentes (IMBERNÓN, 2016).

Para Fonseca (2023), em seus estudos sobre os preconceitos que são reproduzidos pela/na escola, em todas as esferas sociais há a representação das exclusões. E a escola, como um recorte dessa sociedade, e não como estanco às relações que acontecem na vida fora do ambiente escolar, vai refletir esses processos de exclusões, onde infelizmente, atravessam muitas pessoas.

Na Educação Física, a implementação de práticas pedagógicas que tematizam os pressupostos conceituais e que oportunizam as vivências da cultura corporal, se torna relevante

socialmente, porque a partir das vivências na escola, as novas gerações podem se apropriar dos conteúdos relacionados

Paulo Freire também tem seus escritos com fortes influências na Educação Física. O referido autor defende um sistema de educação que enfatiza o aprendizado como uma ação de coragem e liberdade (GADOTTI, 1996). E, é através desta coragem que nos dá a liberdade de pensar, que o referenciadíssimo autor nos propõe, que me lanço nesta jornada.

#### 1.4.2 Os pilares que dão estofo a esta justificativa

Neste percurso de entendimento a justificativa na qual a produção desta pesquisa está inserida, se dá a partir de três pilares principais, importantes de serem salientados. *O primeiro* no que se refere a exclusão nas aulas de Educação Física, ainda como estudante na Educação Básica, e tomando consciência sobre a complexidade quando decido pela Licenciatura Plena<sup>16</sup>, em 2002, que ao chegar à Universidade, percebo que o fato de ter sido ex-atleta de voleibol, não poderia ser o pilar para ser professora e o quão a aptidão física e os gestos motores ainda se sobressaltavam como prioridade para se cursar, de forma exitosa, as disciplinas práticas do curso.

De forma não intencional, pressupostos da exclusão social, que é uma realidade vivenciada e, muito se deve, ao percurso histórico esportivizante, tecnicista, por habilidades (CASTELLANI, 1998) e rigidamente disciplinares da Educação Física, impactavam a minha trajetória. E ao considerar somente a prática física, a formação se daria pelo viés unilateral, reduzindo o ser humano à concepção puramente biológica (FONSECA, 2009).

Historicamente, suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringissem os conceitos de corpo e movimento, fundamentos de seu trabalho, aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1998, p. 28-29)

Foi a partir da década de 1980, que um grupo de professores/pesquisadores da Educação Física Escolar, buscou romper com a ideia de performance corporal, que reproduzia o

---

<sup>16</sup> A Licenciatura Plena assim referenciada em 2002, o ano que eu entrara à Universidade, deferia sobre a formação para atuar em todas as áreas da Educação Física, escolas, clubes, academias, hotéis. Após um tempo surge a Resolução 03/87 criando o bacharelado, que foi uma descaracterização epistemológica da área, na tentativa de assegurar o trabalho nos campos não-escolares, descaracterizando assim o trabalho pedagógico. Depois de longas discussões, anos mais tarde em 2004 ocorre a divisão do curso de Educação Física, sendo assim, aprovada as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (07/2004). É relevante ressaltar que o sistema CONFEF/CREF's teve grande influência para firmar essa divisão curricular, pois, seu interesse é apenas de mercado, isto é, com a formação dos bacharéis em Educação Física ele obriga que todos se filiem a ele para poder exercer a profissão.

tecnicismo do gesto motor pelo gesto motor, onde a reflexão crítica e social sobre o movimento, denominou-se cultura corporal. É um conceito que tem um propósito nítido e definido, pois passa por conteúdos como jogo, esporte, lutas, ginástica, dança, entre outros, não ficando restrito apenas ao campo motor ou filosófico.

Sendo dotada de “sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62). Isso torna nítido que a escola, e no nosso caso a perspectiva de nos formarmos enquanto sujeitos, para que sejamos docentes menos excludentes, deve estar contextualizada com a nossa realidade histórica e social.

Nesse sentido, a Educação Física ainda tem reflexos de uma história excludente, enfatizada pelo rendimento, performance e prática pela prática. Essa última expressão significa uma prática sem objetivo pedagógico, enfocando unicamente o fazer, e não com cunho educacional (FONSECA, 2009; SILVA, 2008).

Fonseca e Silva (2010) sinalizam que observa-se no campo das análises uma transição do que se reconhece como campo biológico da Educação Física, para o sociocultural, uma preocupação ressaltada a partir da década de 1990, com a premissa de desdobramentos possíveis de avanços para as práticas mais críticas e reflexivas, porém, com alguns entraves que reproduzem práticas técnicas, de valorização da performance de movimento, com pouca problematização do contexto desse corpo, que contribui para uma estrutura pedagógica fundamentada em organizações controladoras e mantenedoras do *status quo*.

Tradicionalmente a escola mantém o corpo sob controle em seu cotidiano, pois as suas diversas estratégias metodológicas regularmente apontam para o imobilismo, para a construção do conhecimento priorizado no aspecto cognitivo, pouco atento às expressões corporais e os movimentos construídos pelos alunos, que traduzem um conjunto acumulado de conhecimento, cultura, política e história (SALVADOR, 2007, p. 246).

O *segundo* pilar, no que diz respeito à formação continuada docente e práticas pedagógicas mais inclusivas, considerando as nuances complexas entre a formação continuada *na* e *para* a perspectiva inclusiva a partir do cinema na Educação Física escolar.

Apropriei-me dessa relação ao participar de um grupo de pesquisas, com mais de dez anos de docência. O Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE-UFRJ), oportuniza um espaço inédito de me rever enquanto docente e de perceber possibilidades outras, no sentido de “ser” e me “tornar” docente diariamente.

Em seguida, ao tomar conhecimento sobre o Ciclo de Cinema<sup>17</sup> como projeto de extensão da UFRJ, uma das ações desenvolvidas pelo LEPIDEFE, compreendi mais de perto a preocupação coletiva da organização com a construção da identidade docente, com o aprimoramento da formação de futuros professores e professoras.

Para problematizar o cinema como estratégia pedagógica de diversificação de conteúdos, de modo a considerar diversos elementos da cultura corporal de movimento (FONSECA; RAMOS, 2017), afim de abarcar mais estudantes participativos das aulas, a preocupação está na premissa da construção de aulas mais críticas e reflexivas, a partir do que os(as) docentes identificam em seus processos de inclusão/exclusão em suas trajetórias, e se foram considerados em suas diferenças, e a partir da abordagem do cinema como instrumento pedagógico, ser uma estratégia de instigar a novas experiências e perspectivas.

O que sinalizamos anteriormente sobre metodologia de elaboração das aulas, linguagem do cinema, para aulas mais atrativas e que façam sentido para os(as) estudantes, são caminhos possíveis para um processo de construção coletiva das aulas, onde docentes e estudantes, reflitam possibilidades, e se é possível, compartilhar essa perspectiva ampla de cunho pedagógico com a dialógica da formação e da práxis no chão da escola.

A expressão ‘formação na e para perspectiva inclusiva’ justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados **para** lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados **na** formação. Nesse sentido, o ‘na perspectiva inclusiva’ significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. O ‘para perspectiva inclusiva’ significa perceber o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação (FONSECA, 2014, p. 48).

No *terceiro pilar*, destacamos o cinema enquanto diversificação de conteúdos, como uma possibilidade de ressignificar a Educação Física Escolar, sem desconsiderar os conteúdos que já são inerentes à prática e o fato de eu nunca ter trabalhado com o cinema nas minhas aulas, sobretudo na perspectiva inclusiva. E quando tive a oportunidade de participar do 9º Ciclo de Cinema e Diversidade com o tema sobre Masculinidades<sup>18</sup>, ainda que na pandemia da

<sup>17</sup> O Ciclo de Cinema e Diversidade surge com a parceria LEPIDEFE (Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar) e o ESQUINA – Cidade, Lazer e Animação Cultural, vinculados à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), que em 2023 teve a sua 11ª edição com a temática CINEMA e DIVERSIDADE RELIGIOSA, e objetiva propiciar debates acerca das questões relacionadas às diferenças em uma perspectiva dialética que considere os processos inclusivos e excludentes, desencadeados a partir da exibição de filmes que se aproximem da temática.

<sup>18</sup> O interesse foi tamanho que suscitou no trabalho coletivo intitulado, ‘Não há masculinidade no singular, somente no plural: Percepções iniciais a partir do Ciclo de Cinema e Diversidade’. Disponível em:

COVID-19<sup>19</sup>, em 2021, de forma remota, fiquei ainda mais inclinada em me aproximar da proposta.

Sobre isso, Fonseca (2014) e Fonseca e Ramos (2017), apontam que o problema não está nos conteúdos esportes e jogos, mas sim, na hegemonia e predominância destes nas aulas de Educação Física, sem que haja, neles próprios, outros olhares para se problematizar, considerando diferentes contextos dos(as) estudantes em suas potencialidades.

Neste universo onde a heterogeneidade no ambiente escolar se faz, é necessário valorizar as múltiplas experiências corporais dos(as) estudantes, tendo em vista, a pluralidade de saberes que os(as) abarcam, a partir dos elementos da Cultura Corporal (danças, esportes, jogos, ginásticas, e os esportes também), e sobretudo, como o cinema pode interferir positivamente nessas (des)construções, que provoquem reflexões e visem a participação de todos(as).

Em suma, propõe humanizar as relações entre o (a) docente e o (a) discente para uma trajetória formativa com vistas a lidar com as diferenças presentes na prática docente no chão da escola, mas também com as diferenças constitutivas desses docentes em formação, numa relação dialética entre o *na* e o *para*, afetando-se mutuamente. É considerar a formação como um exercício de constante reflexão e não como um período estaque de preparação puramente instrumental, técnica e resolutivo (FONSECA, 2014).

Assim, intenciona-se neste estudo um olhar amplo acerca da formação continuada docente na Educação Física, considerando os processos de inclusão/exclusão que ocorrem cotidianamente na trajetória formativa dos sujeitos pesquisados que impactarão inúmeros discentes. A escolha pelos docentes diretamente, locus dessa pesquisa, é uma premissa de impacto direto e multiplicador dos diferentes e diversos espaços de atuação docente que se estabelece.

Fonseca (2021) reitera que a preocupação se remete à práxis, teoria e prática, e compreende a dialeticidade e complexidade das relações e construções coletivas porque se a formação não considerar o/a docente em sua singularidade, dificilmente ele entenderá as diferenças que o cercam e as formas de lidar com elas.

---

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=61474@1>. Acesso em: dez de 2023.

<sup>19</sup> Diante da propagação da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou pandemia mundial no dia 11/03. Segundo a OMS, uma pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. Com início na China, o coronavírus se espalhou rapidamente por todos os continentes, contaminando milhares pessoas e levando diversos governantes a tomarem medidas drásticas para a contenção da doença. A dinâmica da transmissão de doenças infecciosas e, em particular, da COVID-19, deve ser compreendida para que os governos e cidadãos possam tomar as melhores decisões. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/observatorio-covid-19-brasil/>. Acesso em: set 2023.

A autora reitera, que ressignificar os conteúdos, diversificá-los, porém atentando-se a realidade de cada estudante, se faz ainda mais urgente como apontam os estudos de Fonseca e Ramos (2017), principalmente quando denotam que não se faz necessário a exclusão de conteúdos ou priorizar uns em detrimento a outros, o que as autoras sugerem, é considerar o contexto, o cuidado e atenção para que a escola não reproduza a valorização dos melhores, mais habilidosos, como única possibilidade reproduzindo e naturalizando as exclusões.

### **1.5 Organização do trabalho**

No que se refere a organização do trabalho, no primeiro capítulo, apresento as justificativas para o estudo, a fundamentação teórica que baliza a pesquisa e uma apresentação das plataformas pesquisadas, Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e a relevância destas fontes de referência. No segundo capítulo, será apresentado o percurso metodológico que viabilizará o estudo, as análises e as discussões, que suscitarão na proposição de um curso de formação continuada como Produto Educacional, e as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Independentemente do que você quiser fazer, se o fizer com todo o seu coração, vai acontecer.*

(Cena do filme *O Menino que Descobriu o Vento*, 2019)

### 2.1 O conceito de Inclusão amplo

A perspectiva teórica que esta pesquisa se apoia, se ancora no conceito de inclusão amplo, dialético, processual e infindável, construído a partir do diálogo entre autores como Sawaia (2022); Booth e Ainscow (2012); Santos, Fonseca e Melo (2009); Fonseca (2021) que busca problematizar e minimizar exclusões de toda ordem, com base em marcadores sociais da diferença que, muitas vezes, são subalternizados como deficiências, religiosidade, racialidade, etnia, gênero, sexualidade, classe social. Portanto, trata-se de um processo em movimento, que além de considerar os marcadores sociais, propõe um olhar atento para as relações de intersecção entre eles, com a finalidade minimizar exclusões nas aulas, considerando as diferenças como vantagem pedagógica (CANDAUI, 2020; COLLINS; BILGE, 2021).

Inclusão é um termo relativamente recente, que apareceu em meados dos anos 1990 e, desde então, tem sido alvo de bastante discussão e polêmica, especialmente na área da Educação (SANTOS, 2003). Fonseca (2009) aponta, calcada em Santos (2003) e Santos, Fonseca e Melo (2009), que inclusão é um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população e não se limita à inserção simples e ingênua de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos.

Nesse recorte, Booth e Ainscow (2012) reforçam a definição abrangente de inclusão que aqui nos alicerçam neste estudo, no que se refere à redução de todas as pressões excludentes e de todas as desvalorizações porque passam quaisquer pessoas. Esse conceito se configura de forma ampla uma vez que visa abranger os diversos marcadores das diferenças como gênero, deficiência, classe social, racialidade, etnia, religiosidade, nacionalidade, dentre muitos outros, entendendo que somos atravessados por muitos desses marcadores, e essas diferenças é que nos aproximam e nos constituem como indivíduos. É processual e dialético, já que ocorre a partir das inúmeras relações de exclusão/inclusão presentes em nossa sociedade, o que nos convoca a reflexão de que falamos de inclusão, porque vivemos trajetórias excludentes e somos, na maior parte do tempo, atravessados por experiências excludentes.

O conceito de inclusão além de amplo, processual, dialético, é infindável, pois é um processo contínuo, onde a inclusão não é um lugar a se chegar, mas a percepção atenta sobre o

processo (FONSECA, 2021).

O processo de entender esse conceito, que vai muito além do aporte teórico, e extrapola a urgência de ser materializado nas ações humanas, refletem no fazer docente, para aumentar a aprendizagem e participação efetiva de todos(as). Santos (2003, p. 81) complementa essa ideia, afirmando que esse processo de inclusão: “[...] é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional” tendo relação com esforços em se promover e incentivar a participação efetiva de todo e qualquer cidadão.

Com isso, avaliamos que seja uma luta que devemos travar diariamente, porque ninguém, em nenhum lugar, está incluído definitivamente, e nesse sentido:

O exercício de minimizar exclusões de toda ordem, seja pelo marcador das diferenças relacionado à etnia e racialidade, às questões de gênero e sexualidade, aspectos geracionais, classes sociais, intolerância religiosa, entre outras formas de ser e estar no mundo, se faz cada vez mais urgente no que tange a nossa constituição enquanto sujeitos, em nossa trajetória de vida, o que nos remete ao ‘na’, e nossa ação docente, que elucida o ‘para’ a perspectiva inclusiva (FONSECA, 2014, p. 58).

Dessa maneira, entendemos a urgência de nos basearmos em um princípio de formação docente *na* e *para* perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021) que aborde a necessidade de operacionalizar o fazer docente de forma democrática, viabilizando o respeito e a valorização das diferenças.

Não pretendemos aqui, um olhar ingênuo, romantizado sobre a inclusão, em que todas as pessoas, essencialmente pelo viés da Educação, na formação continuada, estejam incluídas a todo momento como Fonseca (2023) problematiza em seus estudos, mas a atenção para o deslocamento do olhar, considerando que ninguém parte ou está no mesmo lugar, e sobretudo, atentando para uma Educação na perspectiva, porque de fato, a Educação em si, já deveria ser inclusiva, mas não é.

Estaremos analisando de forma cuidadosa, atentando para que nas aulas de Educação Física, e a partir delas, sejamos menos excludentes, para que os processos de ensino-aprendizagem tenham cada vez mais estudantes efetivamente atuantes, participando e entendendo, de forma crítica e consciente, suas atuações nas aulas.

Para Fonseca (2009, p. 50), “o caráter dialético desse processo inclusivo/excludente reflete o dinamismo com que se configuram, se constroem e se estabelecem as relações humanas”. E por isso, ratifico a alusão aos termos que precisam ser contínuos, pois a perspectiva inclusiva, aqui abordada no sentido das (des) construções do *na* e do *para*, não se refere a um lugar, mas ao processo infundável, dialético, complexo e dinâmico que vai emergir do processo

de ensinar e aprender.

Ao encontro do sentido da perspectiva inclusiva aqui referenciada, Sawaia (2008, p. 109) menciona que considerar inclusão/exclusão como processo marca ambas as expressões como não constituindo “categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”, onde podemos, a partir do cerne dessa afirmativa, dizer que debatemos a inclusão, porque vivemos e convivemos, percursos excludentes ao longo da vida.

Para dialogar sobre a formação continuada docente, propusemos o pensamento complexo e a articulação da prática pedagógica de Morin (1998), ao contexto local e global, e Paulo Freire (2002) a partir da Educação Emancipadora e a sua dinamização por meio de projetos com ênfase em temas geradores. Ambos nascidos em 1921, se tornaram referências singulares para a educação, tanto em suas reflexões sobre a necessidade de mudanças, como para colaborar com possibilidades concretas de transformar o sentido da educação.

Para transitar pelas discussões no contexto da formação continuada docente e do ser professor/professora, como uma prática reflexiva, Imbernón (2011) e Tardif (2014) se aproximam quando não consideram a reflexão como um trabalho individual ou mecânico, mas sim, que pressupõe relações sociais coletivas ao participar de prática crítica e transformadora no que tange, inclusive aos saberes docentes, dialogando mais diretamente com esse último citado.

Tal apontamento remete à ideia de coletividade, diálogo e participação, importante na formação/ação<sup>20</sup> docente, especialmente no que tange aos processos de inclusão. E, seguindo essa harmonia de ideias, tecendo propostas no campo do olhar docente, Nóvoa (2002) no que tange a formação da profissão docente, quando assume que a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Candau (2020) assinala a importância da formação docente numa perspectiva de diálogo das diferenças, se distanciando de práticas pedagógicas homogeneizadoras, justamente porque vivemos numa sociedade composta de uma diversidade social, étnica e cultural que muitas

---

<sup>20</sup> Formação/ação docente, Fonseca (2021), se refere ao exercício de “olhar para dentro”, que se entrelaça ao sentido do *na* perspectiva inclusiva, já que temos uma formação, sobretudo, com propostas muito mais voltadas *para* uma perspectiva inclusiva.

vezes é desconsiderada. Essas diferenças também devem ser consideradas no campo da Educação Física escolar, principalmente para problematizar as influências e permanências das práticas biologizantes e técnicas, que refuta as concepções de corpo e movimento por meio de uma abordagem crítica com relação aos aspectos sociais, políticos, culturais, ideológicos e afetivos.

## **2.2 Um breve histórico excludente da Educação Física no Período Contemporâneo**

Historicamente, se formos traçar a trajetória da Educação Física no Brasil, referenciamos um cenário onde a área médica, até 1960, protagonizou e permaneceu com os objetivos higienistas, de prevenção de doenças e de olhar para o sujeito como meramente biológico (CASTELLANI FILHO, 1988).

Para Chicon (2008) higiene, raça e moral eram o tripé que pontuavam as práticas pedagógicas e legais, presentes em documentos originais. A preocupação com os corpos para servirem à pátria, mulheres e homens saudáveis para procriarem e indivíduos úteis para a produção industrial, forjavam o sentido da Educação Física no Brasil.

Assim sendo,

[...] o que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntava-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da 'nova' família brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 38-39).

Associado a esse recorte, considerando o bojo da formação/ação docente na Educação Física, que entre as décadas de 1970 e 1980, recorria hegemonicamente para atender aos interesses militares, os padrões de aulas eram rígidos, disciplinares, avaliados por rendimento físico, por aptidão motora, o que endereçava ao ser humano, uma concepção puramente, biológica.

Ainda neste período, havia uma intensa expectativa acerca da formação de atletas, ao esporte de competição. Nas escolas, a Educação Física se revelava com objetivos patrióticos, de serviço a nação, ao país pela habilidade e performance.

Nos anos de 1990, numa concepção mais crítica do trato do conhecimento construído e

com as novas abordagens, a partir da reflexão acerca da Cultura Corporal, pensou-se que numa proposta dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente (Coletivo de Autores<sup>21</sup>, 1992).

Nesse contexto, os currículos da Educação Física (desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e saúde renovada) passam a ser tensionados por pesquisadores e professores como aqueles que apenas reproduzem as desigualdades socioeconômicas existentes (BRACHT, 1999) e outras propostas didático-pedagógicas da Educação Física, inspiradas pela teorias curriculares críticas e pós-críticas são colocadas em evidência na literatura, modificando a função social do componente na educação básica (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Ao encontro dessa premissa, propor o cinema como estratégia pedagógica inclusiva para mediar as aulas, aqui intencionada como diversificação de conteúdos (FONSECA; RAMOS 2017), pensamos, também, no contexto atual dos nossos estudantes. Telas de basicamente 9 polegadas diante dos olhos, aparelhos virados na horizontal, ora manuseados por dois polegares atentos e em consonância ritmadas e novas demandas de ser e estar no mundo. Exigências que emergem do cotidiano contemporâneo e, da dor dos tempos de pós- pandemia da Covid-19<sup>22</sup>, onde a docência aprendeu no caótico cenário do medo a lidar com as TIDCs, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que já são peculiares instrumentos que compõem a formação das crianças e jovens da Educação Básica, a necessidade de integrar ao conhecimento, ao espaço escolar, a geração das séries e jogos eletrônicos.

No pressuposto da perspectiva inclusiva aqui intencionada, com inspirações freireanas no que confere as questões de classes sociais, ressaltamos que ainda que seja uma realidade geracional, não cabe endereça-la como absoluta e hegemônica, uma vez que as desigualdades no Brasil são exponenciais e que os artefatos tecnológicos não estão em posse de todas as crianças e jovens em idade escolar.

Não pretendemos aqui, fazer uma análise fílmica detalhada, como uma prática que

---

<sup>21</sup> Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

<sup>22</sup> 11 de março de 2020 – O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nesta quarta-feira (11), em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia. No Brasil, PORTARIA Nº 356, DE 11 DE MARÇO DE 2020, dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, no Art. 3º, a medida de isolamento que objetiva a separação de pessoas sintomáticas e assintomáticas. Diário oficial da União - Publicado em: 12/03/2020 | Edição: 49 | Seção: 1 | Página: 185.

abrirá a janela do conhecimento (Morán, 1995), mas abordaremos essa possibilidade como proposta na formação continuada docente e a sua problematização e contextualização nas aulas de Educação Física.

Nesta direção, se a Educação Física está no currículo da Educação Básica, logo, todas as crianças e jovens devem ter o direito às aulas, sendo na perspectiva teórica, e sobretudo, nas práticas. Sendo assim, a proposta é entrelaçar a articulação entre o filme na escola, com ressalvas a todas as suas dificuldades estruturais de ausências de equipamentos e internet, sobretudo, no que tange às (des)construções de se propor o cinema como instrumento pedagógico, onde podemos adaptá-lo e ressignificá-lo em seu contexto e mensagem, não somente, assistindo ao filme com os(as) estudantes, como vamos.

### **2.3 O cinema como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física**

Os filmes fazem analogias a nossa compreensão de mundo. Enquanto linguagem, podem ser estratégias para propiciar a busca do caminho para realizar a construção de novos conhecimentos, mais profundos, críticos, propondo outros diálogos, com trocas de experiências, pela capacidade que exercem, de afetar o universo diverso e plural.

Sendo assim,

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo o papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas, é a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1987, p. 147).

O filme pode ser um recurso pedagógico potente em todos os níveis do ensino e em várias disciplinas. Utilizá-lo na prática educativa pode ser algo enriquecedor e inovador, bem como pode aguçá-lo a curiosidade e imaginação do(a) estudante, além de aprimorar seu senso crítico, por isso, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não podem se manter alheios a tal instrumento (CHIAPETTI; FREITAS, 2019).

Apesar de sua importância na escola, os filmes têm sido pouco difundidos no ambiente escolar e quando são é comum enfrentar problemas quanto ao seu uso. Alguns docentes, e até mesmo pais de estudantes, e gestores muitas vezes, indagam eticamente o trabalho do professor quando o mesmo exhibe um filme em sala de aula. A ideia do uso do filme (cinema na escola) incomoda aqueles que não conseguem pensar nas possibilidades desse recurso, assim esse trabalho se mostra pertinente ao mostrar quais são as contribuições de utilizar esse instrumento

para ensinar significativamente (CAVALVANTE, 2008).

Revisitando Pretto (1996) ao constatar não só as dificuldades, mas também a resistência de parcela da população em lidar com os símbolos da cultura digital, recorre a Walter Benjamin, de quem empresta a expressão “analfabetismo das imagens” para falar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação. Isso não significa apenas o aprendizado dessa nova linguagem com letramento convencional. É necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma razão imagética que se constitui na essência dessa sociedade em transformação.

Neste sentido, ressaltamos que das relações que se estabelecem entre cultura fílmica e desigualdades, tecendo a realidade das escolas brasileiras, o filme como instrumento pedagógico deve ser apreciado e relacionado como leitura da realidade e a ficção como incentivo a reflexões que gerem catarse e percepções mais aprofundadas sobre determinado assunto ou tema, que por vezes, ainda aparece como difícil ou polêmico para serem problematizados na sala de aula.

Nesta premissa, Almeida e Nogueira (2002, p. 95) nos ajudam a pensar que

Trabalhar o filme como um texto em sala de aula é importante porque possibilita problematizá-lo, apreendendo as suas indagações; implica não vê-lo apenas como imagem a ser consumida por um receptor passivo, permitindo contribuir para a superação desta nova forma de analfabetismo e exclusão.

Para além, o uso de filmes na escola é obrigatório por lei e essa é mais uma das justificativas para a elaboração de pesquisas nesse âmbito. A legislação brasileira trouxe um importante “marco para a inserção do cinema na Educação, estabelecendo a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas. Com a promulgação da Lei 13.006 em 2014, o cinema brasileiro ganhou espaço garantido no ambiente escolar, tornando-se uma valiosa ferramenta pedagógica” (CAMPOS, 2023, p. 6).

A lei 13.006 em seu inciso § 8º diz que: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (GÜNZEI *et al.*, 2019, p. 114).

Ressalta-se que a motivação para a criação dessa lei está relacionada à situação do cinema brasileiro, que em sua história enfrentou muitos desafios de inserção no mercado nacional, onde era pouco consumido pelo próprio público brasileiro. Essa falta de público,

aliada às dificuldades de distribuição e exibição, contribuiu para a fragilidade da indústria cinematográfica nacional, evidenciando a necessidade de medidas que estimulassem a valorização e o acesso ao cinema brasileiro (CAMPOS, 2023).

No que confere ao cinema como estratégia inclusiva de diversificação de conteúdos objetivando abarcar mais estudantes, reduzindo assim, as possibilidades de evasão das aulas Fonseca e Ramos (2017), ratificam que a lógica dialética exclusão/inclusão se dá no cerne de se pensar a inclusão porque vivemos majoritariamente exclusões de todas as ordens.

De forma retórica, indagamos sobre como o cinema vem mover-se ao encontro da Educação Física, como uma possibilidade inclusiva e de que formas (e se há possibilidades) o recurso tecnológico fílmico, pode ser uma estratégia para garantir o direito de todas as crianças e jovens a estarem participando, efetivamente, como protagonistas das aulas de Educação Física na escola?<sup>23</sup>

Neste caminho, para Duarte (2009), utilizar a linguagem cinematográfica na educação possibilita construir outros sentidos para discursos já vistos e desdobrados, dando ao receptor uma visão mais completa do mundo, sintonizado com seu tempo e espaço, ensinando dessa forma a busca de novos sentidos da realidade de forma autônoma, ou seja, constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para que se reconheçam socialmente.

Na compreensão de Bergala (2008), o cinema tem um vasto horizonte de possibilidades, independe de estar o professor atrelado a uma disciplina e conteúdo específico, mas sim disposto a pensar o cinema como arte e não como puro consumo. E afirma: “a arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de hábitos culturais” (BERGALA, 2008, p. 39).

Pretto (2013), ao encontro das relações que estabelecem diálogo com o processo pedagógico da proposta fílmica na escola, abre caminhos para um panorama diferenciado: a certeza de que a busca por novas possibilidades entre os processos comunicativos e a prática educativa vai além da posse ou uso das novas ferramentas, instaura-se na compreensão do contexto propiciado ou constituído pela sociedade midiática.

Em suma, a escola tem como referência epistemológica de conhecimentos formais, a partir dos repertórios culturais dos sujeitos que a compõem, e deve caminhar no mesmo sentido do que acontece fora dos seus muros.

---

<sup>23</sup> A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que coloca a Educação Física como parte integrante da proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

## 2.4 Formação docente *na e para a perspectiva inclusiva*

O Brasil apresenta um amplo aparato regulatório para a garantia de um sistema educacional inclusivo, essencialmente no que confere a formação continuada docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei em vigência desde 25 de junho de 2014, em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao País a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. Os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE.

Ao longo da história da Educação no Brasil, o campo da formação docente teve e ainda tem papel de destaque nos avanços da qualidade da educação e na emancipação dos sujeitos. Um dos elementos da formação de professores em que ainda precisamos avançar diz respeito à formação continuada dos docentes.

Conforme Libâneo (2013), a formação continuada consiste nas ações ocorridas dentro e fora da jornada de trabalho dos/das professores/as, abrangendo desde a participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as reuniões e grupos de estudo, até os congressos, cursos e palestras.

Ainda sob a premissa do autor, a formação continuada “[...] se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores [...]”, sendo responsabilidade tanto da escola quanto do docente, na medida em que “[...] o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBÂNEO, 2013, p. 191). A formação continuada envolve os setores pedagógico, técnico e administrativo, sendo [...] condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os/as professores/as enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2013, p. 188).

Nesse sentido, a Meta 16 do PNE 2014/2024 é definida nos seguintes termos:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p. 275).

Em consonância com os dados e com o que deveríamos ter na realidade em relação a

formação continuada docente que Fonseca e Silva (2010) marcam que na Educação Física, a formação é ainda mais necessária, por conta do seu percurso histórico com marcas advindas da hipervalorização dos aspectos biológicos, por rendimento, e as preocupações são muito grandes no que tange a reprodução de práticas elitistas que preconizam a habilidade motora.

É nesta premissa, de pensar os docentes enquanto sujeitos e parte de um contexto de formação na Educação Física, que tem raízes muito tecnicistas, que Fonseca (2014) em estudos que desdobraram possibilidades de pensar “o eu” e “o outro”, e “o eu com o outro”, nos possibilita form(ação)docente para transformar e mudar as relações que se estabelecem na escola.

Na expressão, então, “Formação docente *na e para* a perspectiva inclusiva”, o *na*, justifica-se por considerar o docente, desde a sua formação inicial, concomitante aos processos inclusivos e/ou excludentes que os moldaram, e por vezes, rotularam, e o que os moveu ou paralisou enquanto ser humano (FONSECA, 2023).

O *para*, salta para o campo do saber lidar com as situações onde o/a professor/a não foi formado para as relações humanas, que antes não eram reveladas na escola, por uma série de opressões sociais, e hoje, precisam ser entendidas e acolhidas, para que a escola seja lugar onde os/as estudantes se sintam seguros em perguntar, questionar e indagar, e para que saibamos lidar com as diferenças não como problemas, mas que a nossa automação hierárquica em enquadrar, disciplinar e julgar, deem espaço para que os reflexos da formação continuada possam contribuir para que possamos ser menos preconceituosos e excludentes (FONSECA, 2023).

### 3 METODOLOGIA

*Você é o rio, não sabia? Flua, voe alto. Você encontrará seu propósito onde encontrar felicidade.*

(Cena do filme Como Estrelas na Terra, 2007)

A pesquisa é o processo pelo qual o(a) professor(a)-pesquisador(a) se reconhece, se reencontra e se desloca, como num movimento pendular entre o que angustia e inquieta, até encontrar possíveis soluções. Que não se esgotam em si, mas que promovem novos olhares acerca da temática pesquisada com múltiplos enfoques. Este movimento pauta-se no comprometimento ético, onde a análise permite que os dados coletados tomem sentido e deem significado ao que se propõe (LÜDORF, 2017).

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Assim, a pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006, p. 266)

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Esta pesquisa está inserida no campo qualitativo de investigação, onde não se sustenta em um conceito teórico e metodológico retilíneo e uniformizado, havendo, pois, múltiplas abordagens que embasam os debates, as discussões e as reflexões referentes a prática dessa pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009) .

Para Gil (2002, p. 17) “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

Minayo (2001), afirma que há uma preocupação menor com a generalização, pois é flagrante a necessidade de um maior aprofundamento e abrangência da compreensão, já que lidamos com sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos, significados e motivações desse determinado grupo de indivíduos em relação ao problema

proposto.

A pesquisa científica apresenta várias modalidades, sendo uma delas a pesquisa bibliográfica que será abordada no presente artigo, expondo todas as etapas que devem ser seguidas na sua realização. Esse tipo de pesquisa é concebido por diversos autores, dentre eles Lakatos e Marconi (2003) e Gil (2002).

Nesta mesma linha de pensamento, Minayo (2003, p. 21) define a pesquisa qualitativa como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Optamos pela pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.

Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Sendo assim, podemos afirmar que a pesquisa do tipo bibliográfica, consiste em um conjunto de informações e dados contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados, e os textos são fontes de informações para a base teórica da pesquisa e na investigação dos estudos que possam colaborar no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, baseou-se na metodologia estado da arte (FERREIRA, 2002). A metodologia Estado da Arte ou estado do conhecimento é definida como caráter bibliográficos em que são mapeadas e discutidas produções científicas referente a mesma temática. O objetivo dessa metodologia é:

Responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em

diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Ao encontro de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) destacam a importância dos trabalhos denominados “Estado da arte”, considerando-os essenciais para a constituição do campo teórico de determinada área de estudo. Assim, essas publicações são categorizadas, facilitando a análise das mesmas, de acordo com o fenômeno que mais se apresentam nelas.

Sendo assim, a pesquisa desempenha um papel fundamental na expansão do nosso conhecimento e na solução de problemas complexos em diversas áreas do conhecimento humano. A busca constante por respostas, o aprofundamento das descobertas e a exploração de novas perspectivas são elementos essenciais que impulsionam o progresso científico (CRESWELL, 2007).

Com o objetivo de mapear as produções no que tange a formação continuada docente, o cinema e a Educação Física escolar, no período de 2013 a 2023<sup>24</sup>, utilizamos a metodologia de caráter descritivo, com a abordagem qualitativa e estratégia bibliográfica, em dois bancos de dados: na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no catálogo de teses e dissertações da Capes, por serem as maiores referências para pesquisas. O SciELO, por congrega todas as revistas, os periódicos que são melhores avaliados, o que favorece o(a) pesquisador(a) na busca. Já o banco de teses e dissertações da Capes, que é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação, pela relevância de abarcar todas as teses e dissertações produzidas em todos os Programas de Mestrado e Doutorado do Brasil.

### Quadro 1 – Fontes pesquisadas

| Banco de dados | Disponível em   | Busca por            |
|----------------|---|----------------------|
| SciELO         | <a href="https://www.scielo.br/">https://www.scielo.br/</a>   | Artigos              |
| CAPES          | <a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/</a> | Dissertações e teses |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa terá como base o diálogo entre os autores a partir do estado da arte e se há relação entre o cinema como conteúdo da Educação Física escolar, sendo estratégia pedagógica inclusiva, a partir dos marcadores sociais das diferenças existentes como deficiências,

<sup>24</sup> Período escolhido da década que antecede o período desta pesquisa e para um espectro considerável de análise e relevância da pesquisa para o cenário acadêmico e, sobretudo, para as relações entre o conhecimento científico e a sua aplicabilidade.

religiosidade, racialidade, etnia, gênero, sexualidade, classe social, aspectos geracionais entre outras formas que constituem singularmente a vida de cada pessoa, sendo e agindo no mundo.

### **3.1 Procedimentos, instrumentos de coleta de dados e etapas da pesquisa**

A *primeira etapa* da pesquisa, foi realizada uma busca na base de dados **Scielo** e, posteriormente, no banco de teses e dissertações da **CAPES**, indexados na área da educação, no período compreendido entre 2013 e 2023 e, para isso, foram utilizados múltiplos descritores, combinados entre si, de modo a abarcar a maior quantidade de periódicos que continham a temática ‘formação, cinema e educação física’, dentro da área de estudo.

Na *segunda etapa*, à medida em que as combinações eram escritas e, na busca, não apareciam resultados, optou-se, para a **base de dados Scielo**, manter apenas o filtro do período, de 2013 a 2023, haja visto que, quantitativamente, essa busca nos provocava alertas sobre a ausências de matérias de estudos que tivesse correlação com esta pesquisa e entrelaçamentos afins.

Na *terceira etapa*, do passo metodológico, foi o estudo, a leitura atenta dos artigos encontrados na base da Scielo e dos resumos das teses e dissertações encontradas no banco da CAPES.

O quadro a seguir ajuda a entender que os achados poderiam aparecer na combinação de outras palavras-chave, assim sendo, das 17 combinações, somente (14) artigos foram encontrados. Destes, três (3) repetidos e dois (2) desconsiderados por não dialogarem com o ‘cinema, com a inclusão e com a Educação Física’, porém, apareceram na busca e, por isso, são mencionados.

Com isso, a partir desse panorama, contabiliza-se **nove artigos** a serem analisados no Scielo, conforme apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Combinação de palavras chaves na base Scielo**

|           | <b>Palavras-chaves combinadas</b>                        | <b>Achados</b> | <b>Repetidos</b> |
|-----------|--|----------------|------------------|
| <b>1</b>  | Formação continuada; cinema; educação física             | 0              | 0                |
| <b>2</b>  | Formação de professores; cinema, educação física         | 0              | 0                |
| <b>3</b>  | Formação docente; cinema; educação física                | 0              | 0                |
| <b>4</b>  | Formação; cinema; educação física                        | 1              | 0                |
| <b>5</b>  | Formação continuada; cinema; educação física escolar     | 0              | 0                |
| <b>6</b>  | Formação de professores; cinema, educação física escolar | 0              | 0                |
| <b>7</b>  | Formação docente; cinema educação física escolar         | 0              | 0                |
| <b>8</b>  | Formação; cinema; educação física escolar                | 0              | 0                |
| <b>9</b>  | Cinema; Educação Física                                  | 4              | 2                |
| <b>10</b> | Cinema; Educação Física Escolar                          | 0              | 0                |
| <b>11</b> | Inclusão; cinema, educação física                        | 0              | 0                |
| <b>12</b> | Inclusão; cinema; educação física escolar                | 0              | 0                |
| <b>13</b> | Formação docente; inclusão; cinema                       | 0              | 0                |
| <b>14</b> | Formação continuada; inclusão; cinema                    | 0              | 0                |
| <b>15</b> | Formação de professores; inclusão; cinema                | 0              | 0                |
| <b>16</b> | Formação; inclusão; cinema                               | 0              | 0                |
| <b>17</b> | Inclusão; Cinema   | 9              | 1                |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação a base de dados da **CAPEs**, também fizemos com as mesmas etapas da Scielo. Importante relatar, que para cada combinação realizada, as também dezessete (17) possibilidades, o dado total somado, sem análise inicial sobre autores repetidos, por exemplo, resultou em oitenta e uma (81) teses ou dissertações. Assim sendo, ressalto que além do recorte temporal, de 2013 a 2023, optei por utilizar o filtro de trabalhos somente na Língua Portuguesa. Essa escolha se dá no cenário de tentar aprofundar as percepções com mais ênfase aos estudos, já que o espectro agora, está mais amplo.

Seguindo os mesmos percursos didáticos, que considerei mais fáceis para entendimento e me reconhecer, também, nesse processo de pesquisa, fui para a etapa de sinalizar os autores e trabalhos repetidos.

Dos oitenta e um (81) achados, inicialmente, analisando os repetidos, trinta e seis (36) apareciam em diferentes combinações. Doze (12) teses ou dissertações foram excluídas por não fazerem nenhuma relação com a Educação Física e nem com a Educação Física escolar e por aparecerem devido a palavras-chaves, isoladamente, sem aproximações, com o tema desta dissertação. Nove (9) trabalhos apareceram fora do período entre 2013 e 2023, e assim, vinte e quatro (24) teses e dissertações foram consideradas para análise e contribuições mais apuradas

para este estudo, que estarão mais adiante.

Com base nessas informações, **24 trabalhos** estão em vigência e relevância para o contexto do cinema como instrumento pedagógico inclusivo nas aulas de Educação Física.

Reitero que os números que se referem aos trabalhos repetidos, não serão somados ao total de artigos encontrados para análise, como o quadro nos ajuda a entender.

**Quadro 3 – Combinação de palavras chaves na base de dados da CAPES**

|    | Palavras-chaves combinadas                               | Achados | Repetidos | Excluídos pelo ano |
|----|--|---------|-----------|--------------------|
| 1  | Formação continuada; cinema; educação física             | 4       | 0         | 0                  |
| 2  | Formação de professores; cinema, educação física         | 7       | 4         | 0                  |
| 3  | Formação docente; cinema educação física                 | 5       | 5         | 0                  |
| 4  | Formação; cinema; educação física                        | 7       | 7         | 0                  |
| 5  | Formação continuada; cinema; educação física escolar     | 2       | 2         | 0                  |
| 6  | Formação de professores; cinema, educação física escolar | 2       | 2         | 0                  |
| 7  | Formação docente; cinema educação física escolar         | 3       | 2         | 1                  |
| 8  | Formação; Cinema; Educação Física escolar                | 4       | 3         | 1                  |
| 9  | Cinema; Educação Física                                  | 11      | 6         | 0                  |
| 10 | Cinema; Educação Física Escolar                          | 9       | 3         | 6                  |
| 11 | Inclusão; cinema, Educação Física                        | 0       | 0         | 0                  |
| 12 | Inclusão; cinema; educação física escolar                | 0       | 0         | 0                  |
| 13 | Formação docente; inclusão; cinema                       | 0       | 0         | 0                  |
| 14 | Formação continuada; inclusão; cinema                    | 0       | 0         | 1                  |
| 15 | Formação de professores; inclusão; cinema                | 1       | 0         | 0                  |
| 16 | Formação; inclusão; cinema                               | 1       | 1         | 0                  |
| 17 | Inclusão; Cinema   | 25      | 1         | 0                  |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Não foram considerados para mapear no estado da arte do tema em questão, já que apareceram somente por apresentarem as palavras '**formação, cinema, inclusão ou educação física**', desconexas com o contexto apresentado aqui. O quadro a seguir demonstra alguns exemplos que contavam nesses artigos que não dialogam com o sentido e contexto desse estudo:

**Quadro 4 – Conceitos encontrados fora do referencial teórico deste estudo**

| <b>Formação</b>           | <b>Cinema</b>                               | <b>Inclusão</b>                             | <b>Educação Física</b>   |
|---------------------------|---|---|--|
| “Formação em eventos”     | “Produção de cinema”                        | “Inclusão de imagens fílmicas em movimento” | “Ginástica nas aulas de Educação Física”                         |
| “Formação de atores”      | “Cinema documentário informativo”           | “Inclusão de corpos e técnicas nas cenas”   | “Educação Física e técnica cinematográfica”                      |
| “Formação dos câmeras”    | “Clássicos do cinema nas aulas de ciências” | “Inclusão da indústria cinematográfica”     | “Aula sobre Educação Física nos bastidores”                      |
| “Formação de séries”      | “Cinema como ficção científica”             | “Inclusão de ferramentas tecnológicas”      | “Profissionais da Educação Física na análise dos corpos em cena” |
| “Formações experimentais” | “A Física no cinema”                        | “Inclusão da arte para inovação”            | “As tecnologias presentes na Educação Física”                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dessa explanação, ressaltamos que encontramos nessas buscas, muitos estudos que não abordam a Educação Física, aparecem devido às palavras-chaves apresentadas e, portanto, também foram desconsiderados.

Para melhor entendimento dos achados, tanto na base de dados da Scielo quanto na CAPES, após leitura e análise dos artigos e resumos das teses e dissertações, que a partir do resumo, quando percebia aproximações com o tema deste estudo, recorria ao corpo completo dos trabalhos, onde foram organizados em categorias que emergiram das buscas.

Importante mencionar que as categorias eram alteradas circunstancialmente diante do amplo universo de possibilidades que emergiam.

A Análise de Conteúdo foi utilizada para enriquecer a interpretação e organização dos dados da pesquisa documental. Bardin (2004, p. 24) conceitua a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin (2004), essas categorias de análises podem ser pré ou pós-definidas e apresenta se apresentam de três formas: aberto, onde as categorias não estão disponíveis *a priori* e são induzidas a partir do material coletado, fechado, onde as categorias estão disponíveis *a priori* e são determinadas pelo pesquisador, e o modelo misto, onde o pesquisador conta

com categorias já definidas, porém há possibilidade de considerar outros aspectos relevantes que emergem do material analisado.

A princípio, utilizaria categorias pré-definidas *a priori* no modelo fechado, que se inserem e relacionam-se à estrutura teórico-explicativa fundamentada nas três dimensões de análise apresentadas neste estudo, indicadas para a compreensão do quadrangular: formação docente, cinema, inclusão e Educação Física, porém, ressaltando-se o tempo e as condições de como essa pesquisa emerge, durante a leitura flutuante dos achados, percebi que as categorias iriam movimentar-se à medida que o estudo se aprofundava, sendo assim, organizamos da seguinte maneira:

#### Quadro 5 – Categorização dos artigos, dissertações e teses encontrados

| Categorização |   |
|---------------|---|
| 1             | O cinema como recurso pedagógico  |
| 2             | A formação docente mediada pelo cinema                                      |
| 3             | Formação docente, cinema e Educação Física                                  |
| 4             | O cinema na perspectiva inclusiva: diálogos sobre a interseccionalidade     |
| 5             | A produção de cinema na escola  |
| 6             | Formação docente, Cinema, Inclusão e Educação Física: a deficiência em foco |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Elencando, em consonância com as seis (6) categorias referenciadas no quadro 5, em relação a base de dados da **SciELO**, temos dos quatorze (14) encontrados, três (3) repetidos nas combinações, nenhum excluído por estar fora do período de dez anos, 2013 a 2023, e um (2) por não conseguir fazer aproximações com este estudo, em nenhuma das vertentes possíveis de entrelaçamentos, ainda que com um olhar atento aos trabalhos e suas potencialidades. Nem com o conceito de inclusão amplo ou por estarem muito aquém da abordagem do cinema enquanto recurso metodológico na escola e, mais distante ainda, no que confere ao componente curricular Educação Física. Conforme supracitado, são nove achados a serem discutidos de forma mais detalhada.

Considerável ressaltar, também, que optei por trazer os dados obtidos separadamente para melhor compreensão e interpretação posterior. Conforme o passo a passo em sequência, seguem os trabalhos considerados dentro das categorias que emergiram, autores e o ano que foram publicados.

Para os fins desta dissertação, apresentaremos a pesquisa bibliográfica realizada nas plataformas da SciELO e da Capes, que são as maiores referências para os estudos bibliográficos no país. Congregam, esta primeira, considerada uma base de dados de artigos e periódicos que

são melhores avaliados e de extrema relevância científica e de impacto social, e a segunda, todas teses e dissertações de todos os Programas de Pós-graduação do Brasil, que são cadastrados e aprovados pelo Ministério da Educação (MEC). Ou seja, tudo que é produzido no Brasil, em termos de estudo científico, essas bases de dados congregam.

**Quadro 6 – Achados da Scielo incluídos nas categorias**

| <b>Categorias</b>  | <b>Título</b>  | <b>Autores</b>                     | <b>Ano</b> |
|--|--|------------------------------------|------------|
| <b>O cinema como recurso pedagógico</b>                                      | Representações imagéticas do fazer científico no contexto do Instituto Nacional do Cinema Educativo              | Carmen Irene C. de Oliveira        | 2014       |
|  | Clássicos do cinema nas aulas de ciências - A física em 2001: uma odisséia no espaço                             | Luís Paulo Piassi                  | 2013       |
|  | O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências                                 | Greice Cohn                        | 2013       |
| <b>A formação docente mediada pelo cinema</b>                                | O filme O Contador de Histórias e as lições da pedagogia do amor   | Denise Azevedo Duarte Guimarães    | 2013       |
| <b>Formação docente, cinema e Educação Física</b>                            | Luz, cámara, Educación del cuerpo y del carácter en el cine documental informativo de Max Glücksmann (1913-1915) | Eduardo Galak                      | 2021       |
| <b>O cinema na perspectiva inclusiva: diálogos com a interseccionalidade</b> | Gênero e raça no cinema brasileiro   | Candido, Campos, Junior, Portela   | 2021       |
|  | Estratégias históricas: teorias feministas, a história da literatura e a história do cinema nos anos 1970        | Pedro Henrique Trindade Kalil Auad | 2018       |
| <b>A produção de cinema na escola</b>  | ----   | ----                               | ----       |
| <b>Formação docente, Cinema e Inclusão: a deficiência em foco</b>            | Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação                             | Pereira; Barbosa; Filho            | 2019       |
|  | Análise de Obras Cinematográficas para Compreender as Concepções de Professores sobre o Aluno com Deficiência    | Amaral; Monteiro                   | 2016       |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Importante ressaltar que ao fazer as duas bases de dados em sequência, como aqui elucidado, primeiro a Scielo e depois a CAPES, a categoria ‘produção de cinema na escola’, na base da Scielo, não consegui relacionar nenhum trabalho que pudesse contemplar as minhas experiências, a interpretação do que li, a minha compreensão, que vai muito além da objetividade e que Morin nos explica:

Três procedimentos devem ser conjugados para engendrar a compreensão humana: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva, a compreensão complexa. (...) A compreensão complexa engloba explicação, compreensão objetiva e compreensão subjetiva. A compreensão complexa é multidimensional; não reduz o outro a somente a um de seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto, às diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa (MORIN, 2005, p. 112-113).

Diante do apresentado, na categorização com os dados que extraídos da CAPES, tem-se:

#### **Quadro 7 – Categorização dos artigos, dissertações e teses encontrados**

|          | <b>Categorização</b>  | <b>Scielo</b> | <b>CAPES</b> |
|----------|---|---------------|--------------|
| <b>1</b> | O cinema como recurso pedagógico  | 3             | 7            |
| <b>2</b> | A formação docente mediada pelo cinema                                      | 1             | 2            |
| <b>3</b> | Formação docente, cinema e Educação Física                                  | 1             | 2            |
| <b>4</b> | O cinema na perspectiva inclusiva: diálogos sobre a interseccionalidade     | 2             | 5            |
| <b>5</b> | A produção de cinema na escola  | 0             | 1            |
| <b>6</b> | Formação docente, Cinema, Inclusão e Educação Física: a deficiência em foco | 2             | 7            |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

**Quadro 8 – Achados da CAPES incluídos nas categorias**

(Continua)

| Categorias                                    | Título   | Autores                         | Ano/Tese (T)<br>Dissertação (D) |
|---|--|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>O cinema como recurso pedagógico</b>       | “Me leve sempre ao cinema, vos suplico Santa Emma”: o cinema e as elites em feira de Santana (19912-1938)                | Beatriz Café Sacramento         | 2021/(D)                        |
|   | Representação da escola no cinema: um estudo sobre o filme DETACHMENT  | Carolina Cunha da Silva         | 2019/(D)                        |
|   | Recursos audiovisuais aplicados à educação: um olhar atualizador sobre a (re)leitura                                     | Bruna Silveira de Abreu         | 2019/(D)                        |
|   | Buracos negros na linguagem audiovisual da ficção científica: análise de ‘Jornada nas estrelas’                          | Alessandra de Souza Teixeira    | 2019/(D)                        |
|   | Novas tecnologias e formação humana: de uma sociedade unidimensional à experiência em redes no espaço escolar            | Rejane Gandine Fialho           | 2014/(D)                        |
|   | A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo  | Weslei Chaleghi de Melo         | 2020/(D)                        |
|   | O uso das TICs como ferramentas pedagógicas pelos docentes da Educação Infantil do campo no município de Duque de Caxias | Dulce Adriana dos Santos        | 2019/(D)                        |
| <b>A formação docente mediada pelo cinema</b> | Lazer e formação cultural: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá         | Gustavo Maneschy Montenegro     | 2019/(D)                        |
|   | Inclusão audiovisual na educação: a experiência do projeto Horizontes Periféricos  | Sergio Henrique Carvalho Vilaca | 2014/(T)                        |

**Quadro 8 – Achados da CAPES incluídos nas categorias****(Continuação)**

| <b>Categorias</b>  | <b>Título</b>   | <b>Autores</b>                      | <b>Ano/Tese (T)<br/>Dissertação (D)</b> |
|--|---|-------------------------------------|---|
| <b>Formação docente, cinema e Educação Física</b>                              | As contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física na Universidade Federal Fluminense  | Renata Pacheco<br>Marins Candia     | 2019/(D)                                |
|  | O sentido de ser professor de Educação Física pelos modos de ser sendo junto ao outro no mundo perverso-fascista e democrático: a vivência real e no filme má educação                              | Marcio Colodete<br>Sobroza          | 2013/(T)                                |
| <b>O cinema na perspectiva inclusiva: diálogos sobre a interseccionalidade</b> | A produção da normalidade nas instituições escolares  | Alana Claudia<br>Mohr               | 2014/(D)                                |
|  | Vivência laboratorial e criação colaborativa: os espaços de preparação do ator e da atriz enquanto lócus de produção de sentidos, afetos, mise en scène e relações de trabalho no cinema brasileiro | Virgínia Jorge<br>Silva Rodrigues   | 2020/(T)                                |
|  | Josafá Duarte e o Cinecordel: O Cineasta Cabra da Peste Contra o Dragão de Roliúdi  | Paulo Passos de<br>Oliveira         | 2019/(T)                                |
|  | Corpo, autoinscrição e autoria no cinema de Chantal Akerman   | Luana Mendonça<br>Cabral            | 2020/(D)                                |
|  | Agentes, atores e a política cultural: um olhar sobre o processo de inclusão e exclusão na cidade de São Miguel do Gostoso/RN   | Cinthia Monayra<br>Barbosa de Matos | 2019 (D)                                |

**Quadro 8 – Achados da CAPES incluídos nas categorias****(Continuação)**

| <b>Categorias</b>   | <b>Título</b>   | <b>Autores</b>              | <b>Ano/Tese (T)<br/>Dissertação (D)</b> |
|---|---|-----------------------------|---|
| <b>A produção de cinema na escola</b>                             | Atribuição de sentido e incorporação de recursos tecnológicos às práticas docentes, à luz dos conceitos de Hannah Arendt: as fronteiras do novo | Hamilton Piva Domingues     | 2019 (D)                                |
| <b>Formação docente, Cinema e Inclusão: a deficiência em foco</b> | O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a inclusão social em tempos de imperativo de inclusão escolar                                     | Vanessa Gonçalves Melo      | 2014 (D)                                |
|   | Verouvindo: investigações sobre a relação entre a audiodescrição e as camadas sonoras que compõem a trilha de áudio de um filme                 | Liliana Barros Tavares      | 2019 (D)                                |
|   | A inclusão / exclusão dos surdos por meio da legendagem no cinema nacional  | Tiago Batista dos Santos    | 2014 (D)                                |
|   | A participação do cinema na dinamização de imaginários sobre o transtorno do espectro autista   | Marília Scheeren Ethur      | 2020 (D)                                |
|   | Processo de Inclusão no Cinema: narrativas (auto)biográficas de um surdo na cidade de Mossoró/RN  | Adriano Pinheiro de Andrade | 2019 (D)                                |
|   | Estética da inclusão: o cineclubismo como ferramenta emancipatória do sujeito psicossocial com transtornos mentais                              | Roberta Klink Postali Amim  | 2020 (D)                                |
|   | A Audiodescrição de Histórias em Quadrinhos: Perspectivas Semió   | Victor Hugo Cruz Caparica   | 2019 (T)                                |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nessa organização, conseguimos perceber melhor os trabalhos, em que ano foram publicados, o nome dos(as) autores(as) e se fazem ou não aproximação com o presente estudo. Mencionando e revelando os critérios de exclusão, podemos entender melhor os mecanismos para a próxima etapa de Análise com as discussões destes dados apresentados.

#### 4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Não é da natureza do amor forçar um relacionamento, mas é da natureza do amor abrir um caminho.*

(Cena do filme A Cabana, 2017)

Em consonância com o sentido deste estudo, faremos o levantamento e analisaremos os trabalhos que mais possam se aproximar do tema, não como facilitador das respostas pretendidas, mas sim, para exercitar a perspectiva inclusiva nos processos de acionar o pensamento dialógico frente às possibilidades, e não, com o intuito de descredibilizar os trabalhos aqui referenciados.

No exercício de pensar ‘*O cinema e a Educação Física escolar: diálogos e reflexões sobre inclusão*’, título desta pesquisa, com os autores encontrados, com os que são base desse estudo, e os que serão apresentados para dar estofamento e possibilidades “outras” às análises, percorrerei caminhos mais fluidos, sem me prender ao quantitativo de análises, por categoria, por exemplo.

Pretendemos iniciar a análise com as pesquisas que têm estreita aproximação com o conceito e o sentido de inclusão que estamos defendendo e apresentando como possibilidade. Optamos pelas discussões sem uma regra pré-determinada, ou por categoria, ou por base de dados, na tentativa de tornar as percepções fluidas e conectadas ao referencial teórico que baliza esse estudo.

Por tudo isso, a partir da leitura atenta e das possibilidades de diálogos entre os(as) autores(as) nas seis categorias de análises, **1) O cinema como recurso pedagógico; 2) A formação docente mediada pelo cinema; 3) Formação docente, cinema e Educação Física; 4) O cinema na perspectiva inclusiva: diálogos sobre a interseccionalidade; 5) A produção no cinema na escola; 6) Formação docente, Cinema, Inclusão e Educação Física: a deficiência em foco**, faremos o diálogo entre os artigos com a categoria e dos artigos com as teses e dissertações, propondo reflexões mais aprofundadas, de modo que haja um panorama mais amplo que entrelace os pensamentos dos(as) autores(as), independente da origem da busca.

Ao passo que a pesquisa avançava nas possíveis combinações acerca da temática envolvida, das palavras-chaves, ‘**Formação; cinema; educação física**’, emerge a obra de Galak (2021, p. 36), que tem por objetivo “observar dois cinejornais documentários feitos por Max Glücksmann<sup>25</sup> em 1913 e 1915, que mostram um grupo de cadetes do exército em treinamento

---

<sup>25</sup> Max Glücksmann, nascido em 1875, foi um pioneiro argentino das indústrias da música e do cinema. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Max\\_Gl%C3%BCcksmann](https://en.wikipedia.org/wiki/Max_Gl%C3%BCcksmann). Acesso em: 07 fev. 2024.

e outro grupo de estudantes escolares fazendo atividade física”.

Neste artigo, como não elegemos o critério de estar na Língua Portuguesa, trata-se de uma analogia com os percursos da Educação Física em duas realidades, percorrendo caminhos divergentes no sentido e contextualização. Se por um lado temos uma proposta pedagógica na escola que dialoga com a perspectiva crítica, no intuito de superar as práticas alienantes (MALDONADO *et al.*, 2018), por outro lado, temos as instituições militares que (re)produzem o percurso histórico excludente, com ênfase no rendimento, nos mais aptos, mais fortes (SILVA, 2012).

O referido autor traz a percepção da Educação Física pela estética e política dos corpos que se apresentam na tela, e como se naturalizam os sentidos sociais que estão atrelados ao corpo em suas subjetividades.

No trabalho de Piassi (2013), abordando os Clássicos do cinema nas aulas de Física, embora não devesse estar categorizado, pois se encontra distante da Educação Física, sobretudo escolar, porém, torno esta exceção devido ao fato de fazerem alusão às possibilidades em outras áreas do conhecimento, e não somente à comunidade docente em Ciências Físicas, propondo uma interdisciplinaridade a partir do filme ‘Uma odisseia no espaço’.

Para analisar este trabalho, trazemos os pressupostos da pesquisa interdisciplinar no cerne da intencionalidade de reunir várias disciplinas a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1981), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada.

Conforme Pereira et al (2019), a oficina integrou o projeto ‘Ouvindo imagens, realizado pelo Laboratório de Vídeo Educativo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LVE/Nutes/UFRJ)’, cujo objetivo era promover a aproximação e a integração entre surdos e ouvintes por meio da prática cinematográfica. Nosso trabalho destaca o lugar de existência das minorias linguísticas em relação à escola, ao cinema e aos endereçamentos sociais que a este grupo são dirigidos.

Este trabalho traz o conceito de ensino colaborativo, que referenciado à escola, podemos dialogar com aulas de Educação Física mais participativas e horizontalizadas, conforme pode ser mais aprofundado nas produções de Fonseca, Peres e Ludovino (2022); Amorim, Fonseca e Brito (2022); Caloeiro, Coelho e Fonseca (2021) e Fonseca *et al.* (2020).

O ensino colaborativo é um termo geralmente presente em estudos que envolvem a

Educação Especial<sup>26</sup>, como uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado que abarca todo o público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista<sup>1</sup> e altas habilidades/superdotação). Autoras como Braun e Marin (2016); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que o ensino colaborativo acontece com o trabalho do professor(a) regente da classe regular em parceria com um docente especialista em Educação Especial, focado na assistência prioritária aos estudantes citados acima.

Colaboram com o conceito amplo de inclusão Candido et al. (2021), sinalizando a importância de não estarmos trazendo essa proposição de forma pretensiosa ao ineditismo, mas fortalecendo os estudos que se somatizam na reflexão de não se restringir à deficiência (BOOTH; AINSCOM; 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009; SAWAIA, 2017).

Nesse estudo, os(as) autores(as) abordam o ‘gênero e a raça no cinema brasileiro’. Analisam perfis raciais e de gênero em duas décadas (1995 a 2015), com críticas às desigualdades de classes, com narrativas críticas feministas.

Trago esse filme pelas contribuições no que tange a perspectiva inclusiva no campo da interseccionalidade, Para Kimberlé Crenshaw, quem formula com mais propriedade este termo, que como ele mesmo propõe, emerge das comunidades e a academia se apropria, “a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo” (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Didaticamente, a autora aponta críticas e se posiciona acerca dos caminhos da interseccionalidade referenciando Patricia Hill Collins (2021) que ajuda a compreender os diferentes pontos de vista, por vezes contraditórias. Mas o que as relações de gênero e raça, trazidas aqui, poderiam suscitar a perspectiva inclusiva convergindo esses marcadores sociais das diferenças? Como Collins responde:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS, 2021, p. 16).

---

<sup>26</sup> Modalidade de Ensino da Educação Básica que constitui (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação). Importante ressaltar que a partir do DSM-V as nomenclaturas transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento estão consideradas em transtorno do espectro autista (APA, 2014).

A partir dessas reflexões, esse filme em diálogo com as referidas autoras, que tecem diferentes olhares acerca de explicar que não somos uma coisa ou outra, somos um complexo que nos forjam nas experiências que nos marcam. Benjamin (1989), nos mostra que experiência é diferente da vivência. Para Crochík (2011), as experiências são medidas por conteúdos, pré-formulados, mas que não conferem preconceitos, determinadamente. “Só os são, quando há a fixação de conceitos prévios que impedem a experiência” (CROCHÍK, 2011, p. 75)

Assim, diferentes posicionamentos são importantes para se pensar a inclusão. O cinema como um mediador, não apenas para representar diversas realidades, mas também a oferecer possibilidades de pensar essa linguagem como potente ruptura de paradigmas para lidar com conteúdos, considerados, ainda, polêmicos de lidar na escola.

Sobre o estudo mais aprofundado da pesquisa intitulada ‘Análise de Obras Cinematográficas para Compreender as Concepções de Professores sobre o Aluno com Deficiência, Amaral; Monteiro, (2016) percebem o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino básico com dificuldades de efetivação, principalmente pela resistência dos docentes em assumirem suas concepções equivocadas em relação “a não saberem lidar”, com enfoque para aspectos negativos de deficiência visibilizando as limitações dos(as)estudantes.

Neste recorte que faz alusão à formação docente e aos alunos com deficiência, 250 obras foram encontradas, produzidas entre 1994 e 2014 que têm a deficiência como temática. A classificação por tipo de deficiência focalizada nessas obras mostra que trinta e seis (36) são sobre o autismo, setenta e um (71) são sobre deficiência auditiva, quarenta e três sobre deficiência física (43), trinta e quatro (34) têm como temática principal a deficiência intelectual, quarenta e quatro (44) trazem como principal tema a deficiência visual e vinte e duas (22) abordam a Síndrome de Down.

Albuquerque (2008), ao analisar as obras cinematográficas *Feliz Ano Velho* (1987), *O cego que gritava luz* (1995) e *Crime delicado* (2005), conclui que as narrativas sobre a deficiência no cinema brasileiro contemporâneo têm muito que amadurecer e que, com o tempo, espera que surjam visões mais positivas para um tema tão antigo.

Em se tratando dessa análise que explicita a obra, concordo que elencando os filmes para abordagem no sentido do que é possível ser feito, pode conferir uma reflexão mais densa sobre o imaginário social, debatendo a deficiência dos estudantes como uma condição específica de alguém que é capaz de aprender e tem esse direito em todos os espaços.

Precisamos mencionar que na combinação das palavras-chaves ‘cinema e inclusão’, a dissertação intitulada *IMAGENS DA FAVELA: representações no documentário brasileiro*

recente, Henrique (2014), o site da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, se encontra em manutenção. Achamos importante dialogar com o título, embora não nos dê subsídios profundos de análise, pela interpretação da ideia que se aproximaria da perspectiva inclusiva ao encontro do marcador social das diferenças ‘classes sociais’.

No âmbito de produção de documentários com o recorte da favela, de forma colaborativa, tem-se pensado a valorização das identidades de quem mora lá, saindo do lugar de sujeitos pesquisados para protagonistas (LINS; MESQUITA, 2018).

Ao encontro dessa possibilidade de interpretação, Freire (2002) nos convoca a pensar, como um alerta para professores, mas que cabe no sentido de produção de conhecimento em todas áreas, para que não caiamos nas armadilhas de perdermos o direito de lutarmos contra a opressão. Ratifica ainda, que possamos garantir os direitos dos mais oprimidos, sendo assim, ao se entrar em cena com populações em risco social<sup>27</sup>.

A partir deste panorama de análises, elencamos seis trabalhos para diálogos com o referencial teórico que ancora esta dissertação. Isto para elucidar outros marcadores das diferenças que possam emergir, sem que pareça estar retomando aos dados emergiram e foram debatidos.

Importante salientar que até aqui, podemos pensar num panorama de análises que se configura da seguinte forma: notemos a presença dos marcadores das diferenças nas abordagens dos estudos como; há a proposta interdisciplinar tendo o cinema como articulador dessas possibilidades; o cinema contribui, mexe com as estruturas excludentes que nos moldam e nos enrijece, principalmente, quando endereçamos à inclusão o enfoque das deficiências; a interseccionalidade como gênero e raça, nos estudos do cinema brasileiro, são grandes aliados epistemológicos no chão da escola; e, ainda, no campo da Educação Física, o cinema na perspectiva inclusiva surge da dicotomia entre os campos de atuação, na escola e na carreira militar, o que me faz pensar, que a Educação Física precisa olhar de forma mais ampla, sobre o papel do(a) professor(a) onde quer que ele atue, de forma processual, rompendo com o círculo vicioso que nos aprisiona, até que a formação/ação docente, sejam (des)construídas. Logo, a desconstrução é comumente entendida como

[...] uma corrente teórica que pretendia minar as correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como, dentro/fora; corpo/mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura; forma/sentido. Podemos recorrer a Derrida, novamente, quando, ao refletir acerca das relações hierárquicas do pensamento

<sup>27</sup> Segundo Mendes (2015, p. 88), “o risco decorre das desigualdades sociais” e, em suas múltiplas faces, reforça essas desigualdades e é, “eminente, um fenômeno que tem que ser trabalhado sociologicamente para permitir a construção de co-munidades resilientes e igualitárias”, assim como o conceito de vulnerabilidade.

metafísico ocidental, registra a necessidade de se "inverter" essas mesmas hierarquias, pois, Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (DERRIDA, 2001, p. 48).

Em ‘O sentido de ser professor de Educação Física pelos modos de ser sendo junto ao outro no mundo perverso-fascista e democrático: a vivência real e no filme má educação’, Sobroza (2013), descreve os “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” dos professores de Educação Física na dimensão do real e do ficcional por intermédio do cinema. Não se objetivou comparação por mais que isso tenha ficado evidente.

A observação inconclusa, porém, com indícios sobre os impactos positivos da formação docente inicial, permite concomitante ao fazer docente no chão da escola (mediado pelo cinema), as artes e a poesia, bem como a literatura. Entende-se nesta dissertação que o mundo real do professor e o fictício, convergem e, por vezes de confundem.

Ainda sobre as contribuições de Sabroza (2013), há possíveis implicações do seu estudo para educação física pautado sempre em uma proposta de criar um discurso insubmisso focando na ideia de que uma pesquisa demanda narrar a vida, e literaturalizar a ciência.

Esta análise me remete aos estudos de Tardif (2014), que aborda os saberes dos professores, não advindos exclusivamente da pesquisa ou de saberes que se propõe a fornecer soluções exclusivamente prontas para problemas complexos do cotidiano do fazer docente, mas congrega os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes oriundos da formação profissional do magistério, saberes relacionados aos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes resultantes da sua própria experiência na profissão.

Outro ponto a se pensar na obra de Sobroza (2013), é na aproximação do termo que ele traz “modos de ser sendo junto ao outro no mundo”, com a perspectiva freireana, do convite à participação de uma relação professor(a) e estudante que seja evidenciando o discente, permitindo-o protagonizar as aulas e pensando uma construção de saberes com os(as) estudantes e não para eles (FREIRE, 2013).

Em consonância com o estudo anterior, tem-se a dissertação intitulada ‘As contribuições do PIBID<sup>28</sup> na formação inicial de professores de Educação Física na Universidade Federal Fluminense’, os processos formativos desse professor Candia (2013) traz a referência de uma

---

<sup>28</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

das ações da Educação Física onde destacam-se a participação dos agentes em diferentes projetos como: Projeto cinema, projeto Enem, projeto rádio na escola, com diversas produções didático-pedagógicas; bibliográficas; artístico-culturais; desportivas e lúdicas.

Ainda que este trabalho cite o cinema como uma ação do PIBID, importante perceber que o cinema está nas contribuições da formação ainda na licenciatura. Analisando este estudo percebe-se a Educação Física na formação inicial, em serviço com todos os envolvidos, mostrando que o contexto escolar é bastante diverso e merece todo o esforço que o PIBID se propôs em fazer dando sentido a formação discente e docente no campo da Educação Física.

Objetivamos nessas análises a não separação por eixos de discussões, justamente para que a perspectiva inclusiva pudesse permear as correntes teóricas, ideologias e intencionalidades, pela criticidade imperada nesses trabalhos potentes que enriquecem essa dissertação e contribui para problematização de profundas e intensas demandas sociais, que emergem da escola, e precisam ser epistemologicamente repensadas do ponto de vista da exclusão/inclusão (FONSECA; BRITO, 2022).

A produção da normalidade nas instituições escolares, é uma tese que evidencia a Educação Especial. A proposta foi problematizar a questão da sustentabilidade articulada com a inclusão na contemporaneidade. Assim como o termo inclusão vem sendo debatido, o termo sustentabilidade também MOHR (2014). A autora organizou o trabalho em 3 eixos, segundo pudemos perceber: políticas de inclusão; inclusão e sustentabilidade; programas/parcerias. É neste último, que o cinema se encaixa. Através de programas governamentais que utilizam o cinema, suscitar o debate no âmbito escolar, possibilitou estratégias em temáticas pedagógicas consideradas sensíveis no que se refere à tensões de linhas ainda muito conservadoras. O discurso entre inclusão e sustentabilidade, perpassa o entendimento histórico de um país que emerge das opressões, e propõe um olhar, que a autora traz, socioproductivo<sup>29</sup> do ser humano.

Nesse sentido, esse olhar para o indivíduo não pode ser considerado como ingênuo, mas deve colaborar para o entendimento do contexto social complexo em que o(a) mesmo(a) está imerso(a), entendendo que essas relações influenciam nos processos de inclusão/exclusão, uma vez que a transformação coletiva perpassa por mudanças na categoria do indivíduo. Corroborando com tais indagações, Sawaia (2022) afirma que:

Identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedade complexas, hierarquizadas e excludentes, bem como ao processo de inserção nas relações internacionais. O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua

<sup>29</sup> A autora se refere ao contexto da articulação intersetorial e um olhar integral sobre o ser humano.

construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios (SAWAIA, 2022, p. 126).

Por tudo que analisamos nos trinta e três trabalhos (33), podemos dizer que as seis categorias de análises, que para este entendimento, numeramos de (1 a 6), surgem de forma dinâmica, e vão mudando conforme as leituras, apontamentos, registros, percepções e diálogos com autores: **‘O cinema como recurso pedagógico’ (1ª)**, teve como dado, *dez (10)* trabalhos muito potentes e que contribuíram de maneira orgânica para os diálogos e reflexões, aqui apresentados, essencialmente, acerca da presença desse instrumento pedagógico e metodológico para o ensino e a aprendizagem, distanciando da ideia de que o filme descredibiliza o(a) professor(a) e denota a ausência de seriedade, por se caracterizar como entretenimento por si só.

No que tange à **‘Formação docente mediada pelo cinema’ (2ª)**, apenas *três (3)* trabalhos consegui reconhecer que dialoga com os(as) docentes, o que demonstra a urgência de propostas pedagógicas de políticas públicas de formação inicial e continuada, por esse tipo de linguagem e manifestação cultural, também, Diversificar a metodologia das formações docentes, implica na possibilidade de maior inclusão, pois com a estratégia diferenciada, as chances de participação efetiva aumentam, o que Fonseca e Ramos (2017) tem nos dito em todo esse caminhar.

Na categoria **‘Formação docente, cinema e Educação Física’ (3ª)**, *três (3)* trabalhos puderam estar situados. O que gera uma percepção do todo, com 33 trabalhos analisados, um número pequeno, ainda mais por ser um componente curricular que tem na cultura corporal de movimento, que dispõe os Jogos, as Lutas, As Danças, as Ginásticas e os Esportes como possibilidades (COLETIVO DE AUTORES, 1996), um caminho fértil para dialogar com as obras cinematográficas.

No que tange à categoria **‘cinema na perspectiva inclusiva: diálogos com a interseccionalidade’ (4ª)**, *sete (7)* trabalhos são considerados. O que mostra uma crescente nos diálogos entre as diferentes formas de ser no mundo e o quanto essas diferenças precisam ser consideradas como vantagem pedagógica (CANDAU, 2020).

Em relação à **‘A produção do cinema na escola’ (5ª)**, *um (1)* trabalho foi associado. Embora saibamos que não é este o foco do presente estudo, considerar essas produções, através dos recursos e artefatos tecnológicos, a partir das TIDIC’s (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), reafirmam que os novos dispositivos eletrônicos inteligentes crescem desenfreadamente, essas transformações ocasionadas pelo uso crescente da tecnologia exige a associação as metodologias já adotadas no ensino, o desafio é procurar tecnologias acessíveis

e que abranjam o maior número de estudantes possíveis, que tenham o poder de facilitar a compreensão dos assuntos abordados em aula, tornando o ato de aprendizagem algo prazeroso. “Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis — a da coerência” (FREIRE, 2011, p. 48).

Freire (2011) ainda vai ressaltar que as questões referentes às desigualdades assolam as escolas, sobretudo, as públicas no Brasil. E equalizar a metodologia é, primordialmente, atentar para elas.

**‘Formação docente, cinema e inclusão: a deficiência em foco’(6<sup>a</sup>)**, com *nove (9)* estudos elencados, nos dá indícios sobre a importância e hegemonia da inclusão estar intimamente ligada à deficiência. O que para este estudo, já considera avanços no conceito de inclusão, temos notoriamente o sentido da inclusão muito ainda na direção da deficiência. É aqui, sobretudo, que precisamos avançar como proposição de produto educacional no próximo capítulo.

Assim, pelas análises atentas dos **trinta e três (33)** trabalhos, **nove (9)** na base de dados da **SciELO** e vinte e **vinte e quatro (24)** na base de dados da **CAPES**, distribuídos nas seis (6) categorias, explicitamos indícios de que há necessidade iminente dos debates acerca do cinema como instrumento pedagógico, essencialmente, como estratégia pedagógica de diversificar conteúdos (FONSECA; RAMOS,2017), tanto na sala de aula, quanto nas formações docentes, como recurso metodológico de ensino.

Como proposta desta pesquisa, permeada pelo conceito de inclusão que considera os marcadores sociais das diferenças e suas interseccionalidades (COLLINS; BILGE, 2021), reiteramos que não há nenhuma intencionalidade em desconsiderar os diálogos que não se aproximam com o objetivo desta pesquisa, mas sim, de trazer o panorama através do “estado da arte” (FERREIRA, 2002), contextualizando o cenário acadêmico, propiciando os diálogos com os referenciais teóricos, essencialmente, para contribuições no campo da Educação Física crítica e reflexiva que almejamos.

Para justificar o próximo passo desta pesquisa, com a materialização do Produto Educacional, onde sugere-se a partir das análises uma proposição para aplicabilidade e replicabilidade, de um curso de extensão intitulado: *‘Cinema e Educação Física Escolar: formação docente na e para a perspectiva inclusiva’*, dispomos do panorama, em porcentagem geral dos dados obtidos, que reforçam a necessidade do quanto precisamos avançar nos diálogos e reflexões, sobretudo, no que confere à (2<sup>a</sup>) categoria ‘Formação docente mediada pelo cinema,’ que aparece em três (3) trabalhos somando as duas bases de dados, representando nove por cento (9%) do todo.

Ratifica-se nesta *segunda* categoria a necessidade de rever a formação docente no sentido do *na* e do *para* a perspectiva inclusiva, proposto por Fonseca (2021), que não apenas visa uma formação que tenha como intuito ofertar subsídios aos estudantes para lidarem com as diferenças em suas ações profissionais futuras, quando já formados(as), mas se eles e elas são considerados e contemplados enquanto seres singulares durante seus percursos acadêmicos na licenciatura.

Vale ressaltar, que a referida autora, em seus estudos Fonseca (2021) traz essas terminologias na e para, com finalidade didática, para melhor entendimento, uma vez que há uma relação dialética e indissociável dos termos.

Em suma, se enquanto discentes não fomos considerados(as) em nossa formação docente *na* perspectiva inclusiva, pode ser que também não tenhamos esse olhar atento e cuidadoso em nossas ações profissionais futuras, distanciando-nos do conceito de formação docente *para* perspectiva inclusiva.

Na (5ª) categoria intitulada ‘A produção de cinema na escola’, apenas em um (1) trabalho, embora não seja objeto da nossa pesquisa, correspondendo a três por cento (3%) dos dados obtidos e revela a dificuldade de produção de filmes e documentários na Educação Básica e, também, nos Ensino Superior.

Podemos pensar que a escola, sempre foi vista ao longo dos tempos pela forte tendência da oralidade e escrita, porém o que vivemos hoje, de acordo com Santaella (2011) e Lemos e Cunha (2004), é que a cibercultura<sup>30</sup> vem redesenhando o cenário cotidiano da sociedade. Santaella (2003) traça o percurso “da cultura das mídias à cibercultura” e, nessa trajetória, ela perpassa eras culturais para nos fazer compreender que a tecnologia não é livre de sentidos, envolve os processos culturais desenvolvidos pelas relações do homem em sociedade e dessas relações se desprendem as ideologias e circundam o fazer e o agir dos sujeitos e dos grupos.

Para não concluir, ainda, podemos ratificar que na (4ª) categoria: o cinema na perspectiva inclusiva: diálogos com a interseccionalidade, a perspectiva inclusiva embasada neste estudo, também está permeada e sendo foco de interesse a outros pesquisadores. Aparece esta temática em sete (7) trabalhos e corresponde à vinte e um 21% dos dados (pesquisas) consideradas para estudos neste recorte.

Na (1ª) categoria, ‘O cinema como recurso pedagógico’ encontramos em dez (10) trabalhos, o que nos dá algumas pistas: a primeira no que confere a presença do cinema na

---

<sup>30</sup> Diferente do conceito de internet, a cibercultura carrega as marcas dos sujeitos, se alimenta e se move pelos processos culturais, pelo produzir, interagir e participar em diferentes interfaces, permanecendo o sujeito em constante relação com o outro (LEMOS; CUNHA, 2004).

escola respondendo, sobretudo ao propósito da Lei 13.006, sobre a obrigatoriedade de pelo menos, 2h mensais, do cinema brasileiro nas escolas (BRASIL, 2014).

Avanços para alguns pesquisadores, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do valor artístico e cultural da arte cinematográfica brasileira para a educação do país (PRETTO, 2013), e por outro lado, uma preocupação sobre de que formas este cinema pode estar sendo exibido. E neste ‘como’, no mexer-se metodológico que o cinema pode (e deve) causar, Moran (2007) indaga sobre os tempos que vivemos, se entendemos para onde estamos caminhando ou se estamos ‘só’ caminhando diante das dificuldades de se produzir conhecimento em tempos de informação e estímulos digitais.

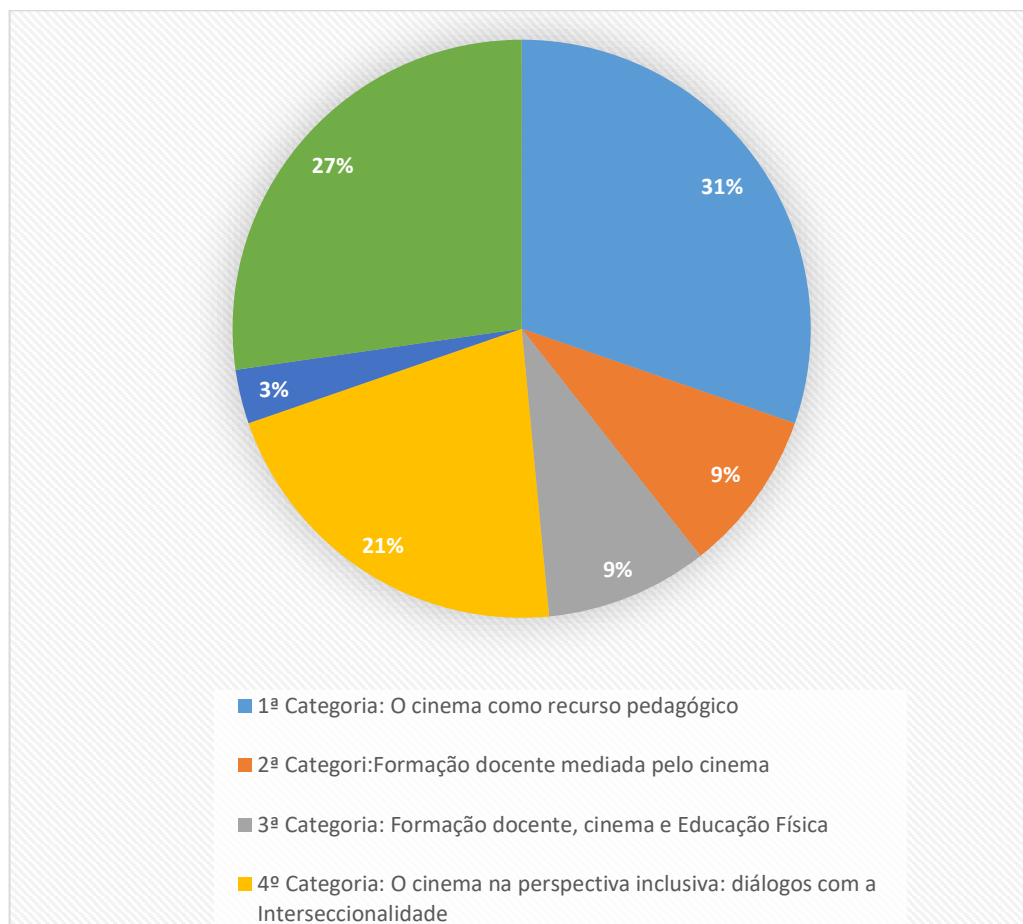
E, por fim, foco prioritário deste trabalho, na (3<sup>a</sup>) categoria de análise ‘Formação docente, cinema e Educação Física’, três trabalhos emergiram, o que nos dá uma porcentagem de nove (9%).

Pensar como formar professores(as) que valorizem as diferenças e diversidades do mundo, se eles(as) próprios pouco tiveram suas singularidades contempladas/respeitadas? Proposta por Santos (2003), é também, trazer as elaborações sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021), que não apenas visa uma formação que tenha como objetivo preparar os docentes para lidar com as diferenças em suas ações profissionais, mas se eles e elas são considerados e contemplados enquanto seres singulares durante a sua própria vida acadêmica, na formação inicial.

Fonseca (2021) corrobora com esse pensamento quando atribui que experiências excludentes durante a formação docente, se não refletidas e problematizadas podem contribuir para reprodução de práticas excludentes nas futuras ações desses(as) professores(as).

Posto isso, a partir desses dados, percebemos um hiato entre a tríade ‘formação docente, cinema e Educação Física’ e, logo, no que tange ao cinema na perspectiva inclusiva, ainda mais. Neste contexto, a escola como lócus privilegiado de interações socioculturais de diferentes grupos, deve/pode exercer um importante papel no processo de produção de novas culturas, políticas e práticas de inclusão, rompendo com o ciclo de exclusões e impedindo que as barreiras postas para as pessoas cujas as diferenças são mais hierarquizadas, continuem a ser convertidas em práticas de preconceito e discriminação (BOOTH; AINSCOW, 2012).

**Gráfico 1 – Panorama geral do total dados (trabalhos) encontrados nas categorias**



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que fazemos na vida, ecoa na eternidade.*

(Cena do filme Gladiador, 2000).

Esta pesquisa envolveu rever a minha trajetória pessoal e docente, e olhar para os lados e perceber que pesquisas que se reportam à educação, e sobretudo, à inclusão, merecem o sentido mais coletivo possível, de afeto, empatia e generosidade. Teve como principal objetivo analisar aproximações e distanciamentos entre ‘Cinema e formação em educação física’ tendo como base a perspectiva ampla de inclusão, que não se detém à deficiência, mas que além de considerar os diversos marcadores sociais como Classe Social, Etnia, Racialidade, Gênero, Sexualidade, entre outros, fossem problematizados em intersecção.

No entanto, alcançar esse objetivo representou um desafio significativo, especialmente, porque exigiu um cuidado atento aos estudos, procurando entender o contexto, a proposta, os desafios, e apreender o conhecimento ao mapear e ler os trabalhos, que pudessem dialogar, colaborar e fazer menção a esta pesquisa, às relações que são da escola e emergem dela, e logo, como as mudanças, como o mover-se para um olhar outro para as diferenças, podem ser grandes recursos de aprendizagens para enriquecer as relações humanas (FONSECA, 2014).

Dialogando com os autores, pudemos perceber lacunas e afastamentos consideráveis do contexto da formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva, sobretudo, quando os caminhos são pela via do cinema.

Ferreira (2002) no contexto do estado da arte, como uma metodologia qualitativa, evidenciou que o panorama amplo de resultados, onde os estudos encontrados são objeto de pesquisa, são grandes fontes de conhecimento para mim, que aprendi e entendi, como professora e pesquisadora, que todos os trabalhos que apareceram nas dezessete combinações elencadas, na base de dados da Scielo e da CAPES, compuseram a minha formação de forma exponencial. Ainda que eu não tenha analisado os trabalhos excluídos por razões de não terem nenhuma relação com a Educação Física, ou com o cinema e perspectiva inclusiva, os títulos e resumos me ensinavam.

Nesse sentido, é importante pontuar que fui atravessada pelo conceito freireano de educação (FREIRE, 2011, 2013). Que se constrói e se materializa em proposições dialógicas e horizontais de educação, onde ao pensar os processos educacionais, enfatiza-se o protagonismo discente, ou seja, uma construção com os(as) estudantes e não exclusivamente para eles(as) (FREIRE, 2013), considerando questões metodológicas e reflexivas.

Pensando os objetivos de se elaborar um produto educacional, sendo este um curso de

extensão para contribuir com a formação de professores e professoras como proposta de Produto Educacional, movo-me ao encontro de colaborar para uma formação política, crítica e emancipatória que nos tornem educadores (FREIRE, 2011).

Ressalto ainda, que mesmo os resultados mostrando que os trabalhos e pesquisas com a temática proposta, bem como, escassos cursos de formação tendo o cinema como recurso metodológico, ainda se apresentam de maneira muito discreta, para se pensar a inclusão, neste sentido mais amplo que discorremos em todo o trabalho, estamos no caminho. Pois ainda que com percalços, nos deslocamos para insurgir diante de um cenário brasileiro que posiciona o(a) docente entre trabalho ou estudo, não nos permitindo, por vezes, exercer concomitantemente os dois.

Não propus nesta dissertação, nenhum juízo de valor em relação aos trabalhos encontrados, nem tampouco, aos que foram descartados pelos critérios, pois considerar as pesquisas anteriores nos direciona para um exercício de pensar as produções científicas valorizando e referenciando os(as) que vieram antes nós, e quem sabe, inspirar outras pessoas.

Em suma podemos afirmar que mesmo com a obrigatoriedade da Lei 13.006/2014, que acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394/1996<sup>31</sup>, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, ainda estamos diante de desafios consideráveis. Podemos ressaltar dentre esses, as relações estruturais, como ausência de internet ou espaços mais apropriados onde os ciclos de cinema possam acontecer, além da falta de aproximação com a metodologia, onde os(as) docentes não consideram como possibilidade.

Para (não) concluir, considero que os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, foram alcançados de forma a considerar que **o primeiro**, que diz respeito ‘*a conhecer às produções desenvolvidas entre os períodos de (2013 a 2023) e que estão nas bases de dados Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*’, me oportunizaram um estofo enorme de experiências, com uma vasta quantidade de pesquisas científicas atualizadas, na tríade aqui proposta ‘*formação, cinema e perspectiva inclusiva*’, como em diversas áreas do conhecimento. Isto me permitiu um volume de leituras e acessos ao (re)conhecimento de inúmeros autores e suas potentes obras, o que despertou ainda mais o meu interesse de estar a par, atualizada e em constante movimento pela busca epistemológica do conhecimento.

No sentido de ‘*analisar as produções provenientes do estado da arte envolvendo os temas Formação, inclusão, cinema, Educação Física e Educação Física escolar*’, que foi o **segundo objetivo específico**, um elemento crucial que eu destaco para iniciar esse debate, foi

---

<sup>31</sup> Lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

que ao entender e contatar como se dá o panorama amplo dos dados coletados e como a consolidação dos conhecimentos ali presentes nos desloca para as nossas realidades pessoais e acadêmicas, intencionando na contribuição de que cada vez mais os estudos científicos, essencialmente á luz da pesquisa qualitativa, corroboram para reduzir o distanciamento entre a prática e a produção do conhecimento (IMBÉRNON, 2016).

Assim, pensar e identificar lacunas neste estudo, são de suma importância para substanciar uma educação pautada em conhecimento científico que não está preocupado em responder às perguntas, na íntegra, como uma proposição rígida e fechada em si, mas sobretudo, considerar que epistemologicamente a práxis se faça, além de impulsionar para que novos estudos sejam provocados, como nesta dissertação (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Por fim, no que confere ao **terceiro**, e último, **objetivo específico** que foi *‘apresentar uma proposição de produto educacional aplicável na forma de Curso de extensão, intitulado ‘Cinema e Educação Física escolar: formação docente na e para perspectiva inclusiva’*, estabelece a celeridade de diálogos sobre inclusão, que considere os marcadores sociais das diferenças como Deficiências, Etnia, Racialidade, Gênero, Sexualidade, Classes Sociais, Aspectos Geracionais, entre outros, e as suas interseccionalidades, estão sendo desconsiderados em âmbitos educacionais formais e nos espaços sociais.

Assim, formar professores(as), previamente, para trabalharem atentos(as) para as singularidades, é ressaltar a necessidade de uma virada de chave no campo das percepções das pessoas que compõem “o(a) ser professor(a)”. Este olhar para si, não egóico, mas no sentido de questionar se foram considerados em suas diferenças como potencialidades e não como um problema a ser descartado, curado ou resolvido, não é tarefa simples (FONSECA, 2020).

Todavia, ficar inerte a tantas demandas, inviabiliza a construção de culturas de inclusão, que estão diretamente ligadas aos valores inclusivos e a criação de comunidades receptivas e sensíveis a estas questões.

Para Booth e Ainscow (2012, p. 45)

Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o movimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos, crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola.

Enquanto seres sociais e históricos, outros contextos são construídos na caminhada. E como os nossos conhecimentos podem ser momentâneos e provisórios, mas não perecíveis, outros desafios para construção de sociedades mais inclusivas colocam o fazer docente em luta.

Quanto à Educação Física na perspectiva inclusiva, sendo o cinema um recurso pedagógico, apresenta lacunas, com apenas três resultados correspondendo a 9% do total (33) de achados possíveis de análises, nos faz pensar que a busca por uma sociedade que prime cada vez mais pelo respeito e valorização das diferenças está escassa, sobretudo no âmbito educacional. O que traz angústias e iniciativas, de um esperar freireano que propõe o verbo, a ação, e não a espera passiva e pacífica.

O cinema como estratégia pedagógica de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física, pode enriquecer as experiências dos(as) estudantes e dos docentes. Como analisamos, suscitar reflexões a partir do cinema, aproxima as temáticas que dizem respeito à vida das pessoas à luz dos diversos marcadores sociais das diferenças como orientação sexual, gênero, classes sociais, etnia e racialidade, orientação religiosa, deficiências, e tudo que atravessa o ser humano em suas formas de ser e estar no mundo.

Ao propor a perspectiva inclusiva ampla, que considere estes diferentes marcadores, convocamos a todas as pessoas, para além da proposta aqui, das relações entre docentes e discentes, para a construção de uma cultura de olhar o contexto, olhar para si e para o outro, entendendo que falamos de inclusão porque somos excluídos em algum momento.

Entretanto, incluir não é um destino em si mesmo, uma tarefa individual, e nem tampouco pode ser uma idealização ingênua, pois o caminho que se percorre dentro da perspectiva inclusiva, é uma decisão, uma forma de viver, e portanto, um exercício diário de fazê-la materializada em nossa própria existência.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL: CINEMA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FORM(AÇÃO) DOCENTE NA E PARA A PERSPECTIVA INCLUSIVA

### 6.1 O sentido da form(ação) como um movimento de reflexão e busca

A ênfase do nome do curso ‘Cinema e Educação Física Escolar: **form(ação)** docente na e para a perspectiva inclusiva’, parte de um pressuposto que formar-se está diretamente em consonância com o deslocar-se, com o sair da zona de conforto, de ter um outro olhar acerca daquilo que os anos de sala de aula já naturalizou e não nos permite um olhar outro.

Trata-se da possibilidade de investir tempo no que de fato fica, depois que que tudo parece nos levar ao esgotamento, na rotina de sala de aula que parece nos colocar em círculos viciosos. O conhecimento é o que nos garantirá o nutrir do fôlego, uma respiração menos acelerada, que como disse em uma de suas formações em 2019 no canal ‘Esquina do Pensamento’, o sociólogo da Universidade de Brasília (UnB) Ricardo Mariz<sup>32</sup> “A teoria ilumina e revela lacunas sobre a prática enquanto a prática questiona e fortalece a teoria”.

Trazer Mariz para esse diálogo, é ratificar que uma formação não traz respostas de uma hora para a outra, e nem tampouco, muda o que somos de forma repentina. Mas nos ajuda a entender que outras estratégias de ensino para que a aprendizagem de fato aconteça, com uma linguagem que seja mais próxima dos estudantes, e que aproxime a geração que se encontra diante de nós, é uma urgência.

Neste movimento da busca, do que pode mudar o sentido das nossas aulas, de repensar as nossas práticas pelo viés mais inclusivo, Freire (2001, p. 16) reforça que

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

Assim, pretendemos aqui, entrelaçar o sentido da formação de professores(as) de Educação Física ao conceito amplo de inclusão, que considere os marcadores sociais das diferenças para além da deficiência (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA;

---

<sup>32</sup> Doutor em Sociologia, Mestre em Educação e Pedagogo. Membro do Grupo de Pesquisa Diálogos em Sociologia Clínica da Universidade de Brasília. Membro fundador do Grupo de Pesquisa “Cartografias dos Territórios de Aprendizagem”, financiado pelo CNPQ; Membro fundador do projeto “Esquina do Pensamento”. Autor de artigos e livros sobre educação. Disponível em: <https://www.esquinadopensamento.com.br/>. Acesso em: 9 mar. 2024.

MELO, 2009; SAWAIA, 2022), que convoque a cada um(uma) a olhar para sua trajetória como um grande ponto de partida para que a busca, o encontro consigo seja ainda mais permissivo o campo das transformações das práticas pedagógicas.

Este é o sentido do *na*, o sentido do ‘olhar para dentro’ que possibilite uma formação/ação docente que operacionalize o fazer docente mais democrático e que não se atente somente **para** formar as outras pessoas (FONSECA, 2021).

Na expressão, então, “Formação docente na e para a perspectiva inclusiva”, o *na*, justifica-se por considerar o docente, desde a sua formação inicial, concomitante aos processos inclusivos e/ou excludentes que os moldaram, e por vezes, rotularam, e o que os moveu ou paralisou enquanto ser humano.

O *para*, salta para o campo do saber lidar com as situações onde o/a professor/a não foi formado para as relações humanas, que antes não eram reveladas na escola, por uma série de opressões sociais, e hoje, precisam ser entendidas e acolhidas, para que a escola seja lugar onde os/as estudantes se sintam seguros em perguntar, questionar e indagar, e para que saibamos lidar com as diferenças não como problemas, mas que a nossa automação hierárquica em enquadrar, disciplinar e julgar, deem espaço para que os reflexos da formação continuada possam contribuir para que possamos ser menos preconceituosos e excludentes.

Diante do exposto, podemos indagar quem de nós nunca se sentiu excluído em algum momento da vida, ainda que não tenhamos alguma deficiência aparente? Quem de nós já não experienciou aulas na formação que nos colocassem expostos, constrangidos(as) e sem reação durante a nossa formação, e por vezes, ridicularizados(as) na formação?

Nestas indagações e, em outras possíveis que possam rememorar, vamos construir as propostas do curso em diálogos e de forma coletiva, tendo como base o nosso referencial teórico e nos permitindo trazer outros professores(as) para nos ajudar nesta relação colaborativa.

Sobre o conceito amplo de inclusão, que poder ser apresentado no primeiro encontro com docentes, é importante ressaltar que o sentido de amplo não é ingênuo, não é na tentativa de explicar e responder a todas as questões que excluem e rotula o sujeito. Mas, sobretudo, posicionar-se, politicamente, nos conceitos e reflexões sobre como os marcadores sociais das diferenças como vantagens pedagógicas a serem consideradas e potencializadas na escola (CANDAU; 2020; FONSECA, 2014).

Ao encontro dessas provocações, e no cerne das pretensões com este curso a ser desenvolvido, a inclusão que queremos problematizar não é um lugar que pretende-se chegar, mas o processo pelo qual mudamos a forma de compreender as pessoas, saindo de um olhar para suas limitações e transcendendo para as potencialidades. Isso para todas as pessoas.

Sendo assim, cabe mudanças significativas e (des)construções que valerão uma profunda imersão em nós para que se compreenda o outro, como uma via de mão dupla, em ações coletivas que possam, de fato, aumentar a aprendizagem a partir da participação efetiva de todas as crianças e jovens que estarão conosco na trajetória como podemos sistematizar no quadro a seguir (FONSECA; RAMOS, 2017).

**Figura 1 – O conceito amplo de inclusão**



Fonte: Elaborada pelo LEPIDFE.

## **6.2 O cinema como possibilidade de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física**

Para que se compreenda melhor as questões acerca do cinema, como diversificação de conteúdos, como estratégia inclusiva, permitam-me contar as minhas experiências, brevemente.

A partir de 2017 na UFRJ, como uma ação do Projeto de Extensão do LEPIDFE (Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar) onde, desde 2013, juntamente com a professora Angela Brêtas, a Professora Michele Fonseca, propõem o Ciclo de Cinema e Diversidade<sup>33</sup>.

Importante situar de onde surge essa vontade de compartilhar essas experiências, pois eu conhecia e não havia conseguido participar. E, obviamente, entre a quantidade de aulas por

<sup>33</sup> “O evento que acontece anualmente, desde 2013 na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, por isso, tem como maioria os(as) estudantes de Educação Física, maioria da Licenciatura. Porém, as discussões que emergem do ciclo não se restringem somente às questões específicas da Educação Física (mas que as atingem diretamente), nem tampouco ao público interno da UFRJ. Há um amplo esforço de divulgação externa, como nas mídias sociais, para que extrapolem os muros da Universidade, fortalecendo a dimensão extensionista da ação”, afirmam Fonseca e Brêtas (2020, p. 11).

semana, e a vontade de fazer um curso, participar de um projeto, ainda não havia conseguido esse tempo.

Na oportunidade de experienciar o Evento Extensão, percebia o quanto as relações com o cinema eram potentes, não somente como linguagem mais aproximada com as gerações e o aumento das produções via stream e pela obrigatoriedade da lei 13.006 de 2014, que dispõe sobre a exibição de filmes de produção nacional, componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (BRASIL, 2014).

Nesse aspecto, o trabalho com o cinema na escola, possibilita ajudá-la “a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”, argumenta Napolitano (2015, p. 34).

Ressalta-se que a motivação para a criação dessa lei está relacionada à situação do cinema brasileiro, que em sua história enfrentou muitos desafios de inserção no mercado nacional, onde era pouco consumido pelo próprio público brasileiro. Essa falta de público, aliada às dificuldades de distribuição e exibição, contribuiu para a fragilidade da indústria cinematográfica nacional, evidenciando a necessidade de medidas que estimulassem a valorização e o acesso ao cinema brasileiro (CAMPOS, 2023).

No que confere ao cinema como estratégia inclusiva de diversificação de conteúdos objetivando abarcar mais estudantes, reduzindo assim, as possibilidades de evasão das aulas Fonseca e Ramos (2017), ratificam que a lógica dialética exclusão/inclusão se dá no cerne de se pensar a inclusão porque vivemos majoritariamente exclusões de todas as ordens.

De forma retórica, indagamos sobre como o cinema vem mover-se ao encontro da Educação Física, como uma possibilidade inclusiva e de que formas (e se há possibilidades) o recurso tecnológico fílmico, pode ser uma estratégia para garantir o direito de todas as crianças e jovens a estarem participando, efetivamente, como protagonistas das aulas de Educação Física na escola?

Como proposta, podemos pensar na “chuva de ideias” com os(as) estudantes, de modo que o cinema possa ser desenvolvido no campo da memória, como se a nossa própria vida fosse um filme, e a partir disso, despertar na criança e no jovem o sentido de apropriar-se da vida como um projeto positivo, de sonhos e possibilidades.

Assim, nos murais das escolas, podemos materializar as construções, dando ainda mais luz e movimento a partir das construções coletivas realizadas nas aulas pelos(as) estudantes, o que possibilitará um possível impacto de valorização das produções (Figura 2).

**Figura 2 – O cinema para além dos muros da sala/quadra**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

### **6.3 Percebendo as exclusões nas aulas de Educação Física a partir do conceito amplo de inclusão**

Parceiro(a) de lutas e demandas no chão da sala/quadra<sup>34</sup>, espero que esteja tudo bem até aqui, e mais, espero poder estar contribuindo para novas possibilidades de aulas, mais dinâmicas, possíveis e que sejam referenciadas de forma crítica.

E como podemos perceber as exclusões nas nossas aulas? Despir-se do papel de que somos suficientes e que não erraremos, pode ser um primeiro passo. Os excessos que abarcam a docência e o sentido de que temos que dar conta de tudo, onde a falha, não está em questão, é, também, excludente. Não nos questionarmos o nosso papel, para onde estamos caminhando ou onde pretendemos chegar, é perigoso, por vezes um caminho de barreiras entendidas como difíceis de seres derrubadas.

Precisamos pensar que antes de sermos docentes, somos pessoas, com todas as nossas crenças, culturas, formas de lidar com as nossas emoções e a dos discentes e pares da escola e, também, somos as experiências de pessoas que nos afetam, que passam e permanecem em nossas vidas.

Dessa forma, de acordo com Tardiff (2005) todo o trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto. Essa humanidade, que pretendemos aqui ratificar nas relações que se estabelecem na escola, fundamenta a prática educativa, em

<sup>34</sup> Aqui refiro-me ao espaço escolar como sala e quadra, também para que possamos compreender que a Educação Física não deve estar oportunizando uma proposta em detrimento à outra, mas que os espaços de aulas sejam, também, diversificados. Quando Fonseca e Ramos (2017) elaboram um pensamento acerca da diversificação de conteúdos, estão sobretudo, atentando para a cultura corporal de movimento.

qualquer contexto.

Assim, para compreendermos que somos incompletos e o nosso inacabamento inconcluso, nos faz humanos (FREIRE, 1993), atentamos que as dificuldades que surgirão ao intencional uma formação nos espaços que ocupamos, porque sim, somos formadores(as) embora talvez não nos imaginemos nesta posição de diálogos horizontalizados, pois em se tratando de formação, professor(a)-formador(a) podemos diretamente nos reportar a uma palestra no sentido do arranjo da sala estar de forma cartesiana onde a temática e o conteúdo expositivo sejam prioridade.

Ao oposto dessa premissa, quero pensar com vocês, a proposta de uma sala de aula, espaço de formação que seja inspirado no ‘círculo de cultura’<sup>35</sup>, onde todas as pessoas possam se olhar e terem sua vez e vozes possibilitadas por escutas atentas.

Para Freire (2003) o diálogo possibilita que as pessoas se (re)vejam com a ampliação da consciência crítica e a proposta é que todos possam agir criticamente com uma linguagem comum, captada pelo meio pedagógico, que neste caso, estamos propondo a linguagem fílmica.

**Figura 3 – Círculos de Culturas**



*A ampliação do olhar sobre a realidade com amparo na ação-reflexão-ação, e, o desenvolvimento de uma consciência crítica que surge da problematização, permitem que homens e mulheres se percebam sujeitos históricos, o que implica a esperança de que, nesse encontro pedagógico, sejam vislumbradas formas de pensar um mundo melhor para todos.*

Fonte: fig. pág. 75 e 76: Guache do artista plástico pernambucano Francisco Brennand, ilustrando a discussão do conceito de cultura nos Círculos de Cultura. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=francisco+brennand&espv=210&source=lnms&sa=X&ei=ximvUqCIH8SIkQek\\_YDYBQ&ved=0CAkQ\\_&udm=2](https://www.google.com.br/search?q=francisco+brennand&espv=210&source=lnms&sa=X&ei=ximvUqCIH8SIkQek_YDYBQ&ved=0CAkQ_&udm=2).

Nesta perspectiva, poderíamos intitular nossa formação como: ‘Círculos de cinema,

<sup>35</sup> Para Paulo Freire (1991) os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

Ciclo de Cinema, Cinema e Inclusão, Cinema e Educação Física escolar’, enfim, que nos remetesse a uma ideia de formação totalmente diferentes dos modelos tradicionais como ainda vemos nas escolas.

Avanços para alguns pesquisadores, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do valor artístico e cultural da arte cinematográfica brasileira para a educação do país (PRETTO, 2013), e por outro lado, uma preocupação sobre de que formas este cinema pode estar sendo exibido. E neste ‘como’, no mexer-se metodológico que o cinema pode (e deve) causar, Moran (2007) indaga sobre os tempos que vivemos, se entendemos para onde estamos caminhando ou se estamos ‘só’ caminhando diante das dificuldades de se produzir conhecimento em tempos de informação e estímulos digitais.

Com toda certeza, você já experimentou modificar a sua sala ao encontro do caminho proposto aqui, e sendo você professor dos Anos Finais, essencialmente, ou Ensino Médio, no momento da troca de aulas, deve ter ouvido, ao sair da sala em que deixou em círculos, em grupos, ou até mesmo com os(as) estudantes no chão e as carteiras no entorno, uma expressão do parceiro(a) que viria depois: “*Olá turma, vamos arrumar a sala?*”

Essa ideia de desarrumação, ainda mais quando estamos diante de docentes de Educação Física, é o reflexo do percurso histórico excludente. Da resistência em mudar o tradicional, de romper com as estruturas hegemônicas. Esforçar-se no campo das tentativas, é possibilitar uma educação na perspectiva inclusiva. O que nos parece até redundante, pois a educação em si mesma, já deveria ser inclusiva, a proposta é mexer com as estruturas, e mudar a realidade. Ainda que pareça pequeno, a nossa turma, diante dos 30, 40 discentes naqueles dois tempos de aulas de cinquenta minutos, em média, quando mudamos com eles(as), mudamos muito.

Ao encontro desse contexto, o inédito viável, como palavra-ação e como práxis, objetiva a transformação do mundo se (re)faz (FREIRE, 2008). E é, neste exato ponto, que podemos ter aliados do conhecimento no ensino colaborativo, que pode ser a força motriz que impulsiona sonhos coletivos, a serviço da coletividade e das relações mais humanas.

À luz da cultura corporal de movimento tendo os *Jogos, os Esportes, as Lutas, a Dança e a Ginástica* como possibilidades de temáticas conceituais, procedimentais e atitudinais<sup>36</sup>, na

---

<sup>36</sup> Ao contemplar as brincadeiras, os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as práticas corporais de aventura, a BNCC denomina estes saberes como unidades temáticas, também compreendidas por práticas corporais vistas “[...] como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213). Na BNCC, o documento em vigor atualmente, as dimensões do conhecimento experimentação, uso e apropriação e fruição relacionam-se à dimensão procedimental dos conteúdos; enquanto a construção de valores e protagonismo comunitário estão mais interligadas à dimensão atitudinal e, por sua vez, a reflexão sobre a ação, a análise e compreensão fazem alusão à dimensão conceitual (BRASIL, 2018). Entretanto, salienta-se a necessidade de serem implementadas de forma integrada.

perspectiva inclusiva, pensemos numa proposta dialética, dos conteúdos serem apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente (Coletivo de Autores, 1992).

Para pensar como poderiam ser as formações em círculos de cultura, de forma despretensiosa de promover o que Paulo Freire fez em Angicos no Rio Grande do Norte<sup>37</sup>, seguem as possibilidades pensadas e recriadas a partir da inteligência artificial.

#### Figura 4 – Os círculos de cultura freireanos na prática



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

#### 6.4 O curso: elaboração, ementa e estrutura



Então, parceiros(as), que bom que chegaram até aqui. Após esses embasamentos acerca da nossa potente Educação Física e todas as suas contribuições para a formação integral do ser humano, a elaboração do curso é uma fase de extrema importância para que alcance os objetivos esperados. Para isso, destaco aqui **dez (10) elementos** que serão cruciais neste processo:

<sup>37</sup> Nessa cidade, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados por Paulo Freire em 45 dias.

- 1) Definir a carga horária;
- 2) O formato das aulas (presencial, híbrido ou on-line – remoto);
- 3) O público-alvo (docentes de qual segmento da educação básica, por exemplo);
- 4) A forma de divulgação;
- 5) A metodologia (aqui elencada a partir das reflexões do ensino colaborativo);
- 6) Selecionar materiais;
- 7) Elaborar a ementa;
- 8) As atividades que serão propostas;
- 9) Avaliação (presença e participação já sugeridas como instrumentos – prioritariamente qualitativa, devido a perspectiva inclusiva perpassar o contexto inteiro do curso);
- 10) Parcerias para certificação, instituições que possam estar conosco nesse curso.

Importante ressaltar que os processos pensados se dão na perspectiva inclusiva, e portanto, não sugiro um curso de extensão pensando a formação docente na perspectiva inclusiva, que tenha algum tipo de cobrança financeira.

### 6.5 Organização do curso

Denominamos de Cinema e Educação Física Escolar: form(Ação) docente **na e para** a perspectiva inclusiva, com a seguinte estrutura:

- ⇒ Público-alvo: professores de Educação Física da sua escola, por exemplo, para começar. Caso sejam poucos, poderá se estender a rede que você trabalha com número de 20 vagas por exemplo;
- ⇒ Carga: 20 horas;
- ⇒ Distribuição de carga-horária: 2 encontros presenciais; 1 encontro síncrono; e atividades assíncronas;
- ⇒ Periodicidade: uma vez por semana;
- ⇒ Duração total: 3 semanas;
- ⇒ Conteúdo Programático: O conceito amplo de inclusão e o sentido da formação inicial e continuada - problematizações acerca do "na" e do "para" no contexto da perspectiva inclusiva;
- ⇒ Escola como espaço epistemológico de conhecimentos;

- ⇒ Marcadores das diferenças e as suas Interseccionalidades: entrelaçamentos entre as experiências individuais e coletivas atravessadas pelo cinema;
- ⇒ A diversificação de conteúdos como estratégia pedagógica inclusiva: o cinema como possibilidade;
- ⇒ Objetivo Geral: contribuir para a formação docente considerando o conceito de inclusão através do cinema como recurso pedagógico de diversificação de conteúdos na educação física escolar;
- ⇒ Objetivos específicos:
  - 1) conhecer o referencial teórico amplo de inclusão;
  - 2) Refletir sobre as potencialidades do cinema como potencializador dos debates acerca dos marcadores das diferenças;
  - 3) Tensionar debates que movam dialeticamente o *na* e o *para*.
- ⇒ Metodologia: Proposta de ensino colaborativo<sup>38</sup>, de se pensar a formação com todas as pessoas envolvidas e não para elas;
- ⇒ Justificativa: o curso emerge como uma urgência, após a análise dos dados da dissertação intitulada '*Cinema e Educação Física Escolar: diálogos e reflexões sobre inclusão*', que apresentou uma lacuna ao pensar o cinema como estratégia pedagógica inclusiva de diversificação de conteúdos, na formação inicial e continuada dos(as) professores(as);
- ⇒ Resultados esperados: espera-se ao final do curso que os(as) docentes participantes adquiram conhecimentos acerca do referencial amplo de inclusão, que considere as singularidades de cada indivíduo e que vá além das deficiências, e ainda, que possam ser multiplicadores dessa proposição;
- ⇒ Critério de avaliação: setenta e cinco (75%) de frequência nas aulas;

## 6.6 Distribuição dos conteúdos nos três encontros

A proposta é que haja um ambiente de sala virtual, pensada no google classroom, que possa abarcar todos(as) os participantes para que se apropriem da ementa e de todo o escopo do

---

<sup>38</sup> O ensino colaborativo, ou coensino, conforme apontam Braun e Marin (2016), implica em transformações na estrutura escolar por meio da parceria entre docentes regentes e docentes de Educação Especial trabalhando em conjunto para planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino, objetivando inclusão dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE): estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). A partir das indicações do DSM-5 (APA, 2014), essa nomenclatura passa a ser abarcada pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

curso detalhado, anteriormente, nesta sala.

Além disso, essa sala pode conter enquetes, como por exemplo, perguntar se os(as) docentes foram considerados em suas singularidades ao longo de suas trajetórias de formação, tanto na Licenciatura quanto em outros espaços de formação que estiveram.

Uma outra provocação, pode vir da pergunta sobre quais são os tipos de exclusões que mais percebem em suas aulas, por exemplo. E se podem narrar brevemente.

A partir dessas reflexões materializadas na sala de aula virtual, constroem-se os métodos, partindo das experiências dos(as) professores(as) e as articulações com as suas percepções acerca das exclusões.

Importante ressaltar que se estamos falando da perspectiva inclusiva é porque, necessariamente, vivemos um percurso de exclusões.

Para o **primeiro encontro** (presencial), com 3 horas de duração, a proposta é:



- Roda de apresentação;
- Fomento à plataforma – atividade assíncrona com as reflexões sugeridas nas enquetes e se podem compartilhar – (atividade assíncrona);
- Abordagem do conceito de inclusão amplo, entrelaçamentos com a Educação Física escolar e o contexto da formação docente revisitando suas histórias e trajetórias, e se foram considerados(as) em

suas singularidades (na) e o olhar atento ao outro a partir das suas experiências (para) uma form(ação) que minimize exclusões;

- Ao associar os marcadores das diferenças, propor que pensem em algum filme que aborde as questões e que coloquem na plataforma como sugestão (atividade assíncrona);
- Votação na plataforma dos processos de exclusões que mais percebem em suas aulas e o filme indicado (atividade assíncrona).

Para o **segundo** encontro (presencial), pensando onde as experiências de cada docente, enquanto sujeitos, vão escolher um filme e propor as atividades que pensaram, para a turma que escolherem, refletindo o seu contexto e realidade. Aqui, nesta proposta, *'na e o para'* se encontram.

Importante ressaltar que a organização para esse segundo dia, pode necessitar, de mais

tempo. A proposta são 3 semanas de curso, mas como a metodologia é dialógica, colaborativa, se faz necessário dialogar com o grupo (a turma) se conseguem se organizar para o dia de assistirem coletivamente, e logo, em seguida iniciarem às problematizações.

Cabe para este momento também, perguntar, previamente, quem gostaria de fazer a mediação entre o grupo e a proposta do filme, por exemplo, materializando ainda mais a horizontalidade da proposta.



Importante ressaltar:

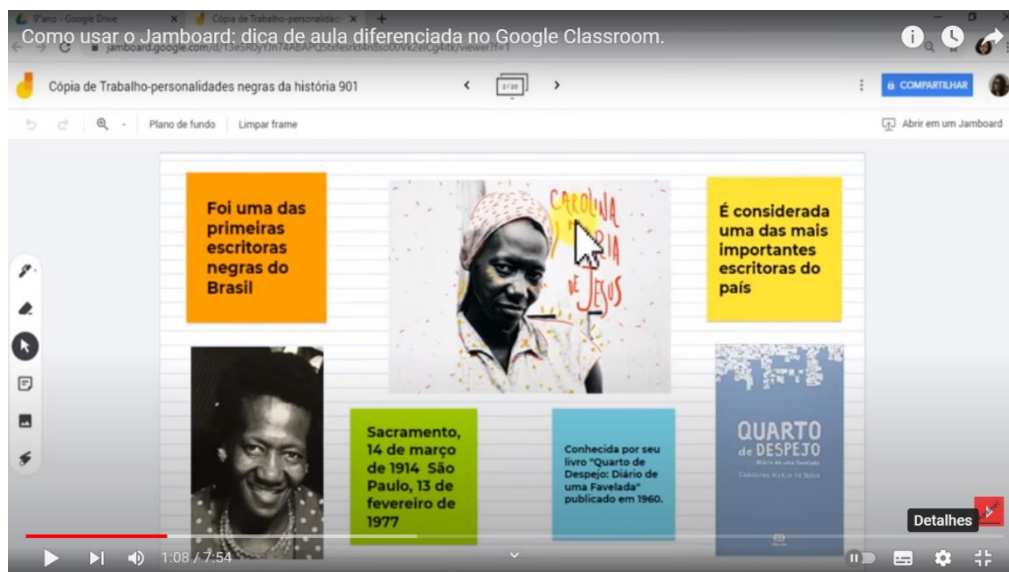
- os filmes devem estar disponíveis em plataformas gratuitas;
- registrar os comentários dos(as) participantes e fazer a ponte com as práticas pedagógicas, intencionando levar aos(as) estudantes, dentro de cada realidade, deve ser priorizado.
- Este é o momento ápice da formação. É onde o *na* e o *para* se encontram materializados na catarse, nas emoções e possibilitam o conhecimento de fato, o nutrir de possibilidades.
- percebam se após este encontro, cabe um modelo presencial no último momento. A sugestão de ser remoto (síncrono) parte das demandas exaustivas da rotina pedagógica, ao passo que propusemos encontros semanais durante três semanas, porém, pode-se pensar na flexibilidade do grupo e, dependendo, deixar que decisão coletivamente, como se dará a última etapa do curso.

Para o **terceiro momento** (síncrono), aqui considerado último, mas que não se esgota em três semanas, haja visto a complexidade de se trabalhar a perspectiva inclusiva com esse viés amplo e aprofundado, sugerir a construção coletiva através dos aplicativos na plataforma google.

Aplicativos como o **Jamboard** – a sugestão aqui proposta se refere à personagens negras da história que pode ser adaptada à realidade com a temática Etnia e Racialidade tendo como instrumento pedagógico o cinema. É uma proposta colaborativa onde as pessoas podem realizar a atividade e contribuir uns com os outros de forma interativa e gerar um trabalho

coletivo.

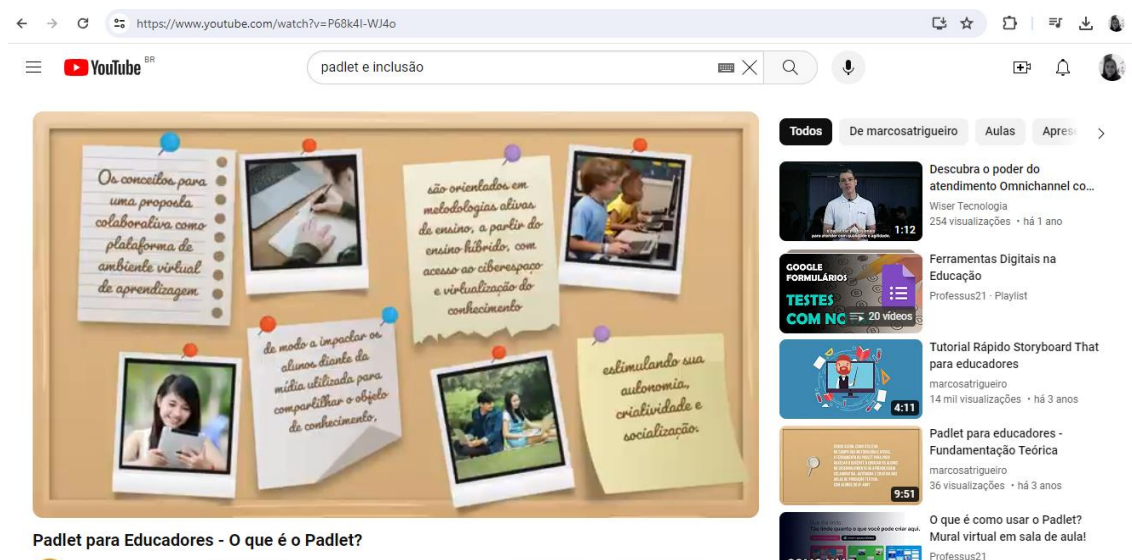
**Figura 5 – Como usar o Jamboard: dica de aula diferenciada no Google Classroom**



Fonte: Registro da autora (2024).

Outra ferramenta gratuita é o **Padlet**. Muito parecido com o Jamboard. Em se tratando de um curso aplicável, veja as suas possibilidades, a que você mais se identificar, e escolha. Nesta videoaula, alguns professores sugerem atividades diversificadas dentro das suas áreas. Acreditam conseguir impactar os(as) estudantes diante deste recurso para compartilharem o objeto do conhecimento.

**Figura 6 – O Padlet com propostas inclusivas no ensino de Produção textual no 6º Ano**



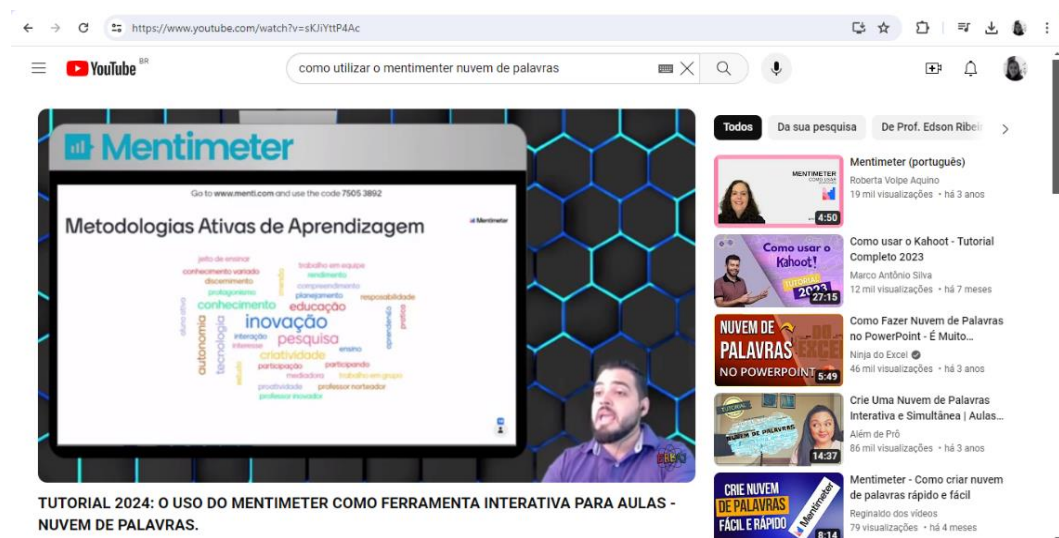
Padlet para Educadores - O que é o Padlet?

Fonte: Registro da autora (2024).

## 6.7 Percepções e avaliação do curso

Pode-se utilizar a plataforma *Mentimeter*<sup>39</sup> com a nuvem de palavras sobre as percepções dos(as) docentes acerca de todos do conceitos e conhecimentos novos aprendidos. Como percebo esta ferramenta um pouco mais complexa, sugiro este tutorial atualizado para o uso da plataforma Mentimeter para a idealização de atividades interativas.

Figura 7 – Nuvem de palavras



Fonte: Registro da autora (2024).

## 6.8 Para (não) concluir

### 6.8.1 Avaliação pela percepção dos cursistas

Por se tratar de um Produto Educacional que emerge de uma pesquisa de mestrado, a possibilidade de desenvolvimento e réplica desse curso é de extrema importância para que possamos construir sociedades menos excludentes e desiguais. Sendo assim, para manter o viés colaborativo e dialógico do início ao fim do curso, para perpassar todas as nuances de se pensar a inclusão, sugerimos que deixem, também, a sua avaliação sobre o curso, com a finalidade de

<sup>39</sup> Mentimeter é um sistema de criação de apresentações de slides que permite a interação em tempo real dos alunos com o conteúdo apresentado. Apesar de estar em inglês, não é uma ferramenta com demasiados botões ou confusa na apresentação das funcionalidades, o que permite que qualquer usuário com pouca experiência seja capaz de interagir com a plataforma. O primeiro passo é acessar **mentimeter.com** e solicitar a criação de uma conta clicando em sign up. Basta seguir as instruções da tela e optar pelo modo free. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ciensiinar/2020/08/21/criando-apresentacoes-interativas-com-mentimeter/>. Acesso em: 1 maio 2024.

melhorar e dar ainda mais estofamento para as reflexões acerca do cinema na perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física.

Assim, pensamos em seis proposições:

- 1) O conteúdo do curso atendeu às expectativas?
- 2) A abordagem dos conteúdos foi elucidativa?
- 3) Conseguiu perceber o referencial teórico permeado em todas as ações propostas neste curso?
- 4) A duração foi satisfatória?
- 5) Alguma sugestão ou crítica?

### 6.8.2 Sessão Pipoca

Compreendendo as dificuldades de se entender professora/pesquisadora diante de tanta complexidade que envolve ser e estar no mundo, proponho uma organização com sugestões, indicações, referenciadas aos marcadores das diferenças que foram desdobradas.

Os resultados da pesquisa de dissertação, revelam o quanto o conceito de inclusão ainda está muito voltado para a deficiência ou ao público da Educação Especial<sup>40</sup>. Sendo assim, deixo aqui uma pesquisa para facilitar os caminhos a partir do cinema como estratégia pedagógica inclusiva com enfoque nas deficiências e outras recomendações acerca da Etnia e Racialidade, Gênero e Sexualidade e Religiosidade.



<sup>40</sup> Modalidade de Ensino da Educação Básica que constitui (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação). Importante ressaltar que a partir do DSM-V as nomenclaturas transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento estão consideradas em transtorno do espectro autista (APA, 2014).

**Figura 8 – Lista de filmes e séries compilados pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul**

https://cta.ifrs.edu.br/materiais-de-apoio/lista-de-series-e-filmes/#visual

**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul

## Lista de filmes e séries

Abaixo seguem sugestões de filmes e séries que abordam a deficiência e outras necessidades específicas em suas histórias.

Antes de conferir a lista, é importante ressaltar que algumas sinopses apresentadas nos links são bastante antigas e empregam termos que não são mais utilizados, como por exemplo, o termo "portador de deficiência" e "retardo". Esses termos não são aceitos atualmente e foram substituídos por "pessoa com deficiência" e "deficiência intelectual", respectivamente.

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Deficiência visual                   | 22 |
| Deficiência auditiva                 | 19 |
| Deficiência física                   | 30 |
| Deficiência intelectual              | 25 |
| Surdocegueira                        | 1  |
| TEA - Transtorno do Espectro Autista | 30 |
| Dislexia                             | 1  |
| Altas Habilidades/Superdotação       | 2  |

Português (Brasil)  
Teclado Português (Brasil ABNT2)  
Para alternar os métodos de entrada, pressione a tecla Windows+Espaço.

MATERIAIS DE APOIO ▾ Deficiência visual

Fonte: Registro da autora (2024).

### 6.8.3 Mensagem final

Obrigada por vir até aqui!

Espero que, com esse material, vocês possam se aventurar seus enredos e propondo aos seus pares da escola, e parceiros(as) possibilidades de tomada de consciência para qualquer atitude que possamos desempenhar na sociedade, para além dos muros da escola, para além da docência.

Que estas propostas, embora atendam ao rigor acadêmico necessário quanto ao conteúdo e formas, possa ter sido um respiro e um fôlego para se pensar uma Educação Física “outra”, que mantenha definitivamente o diálogo entre os diferentes corpos, os diferentes saberes de forma convidativa, cuidadosa e democrática.

Como docente da rede pública, do chão da escola básica, desejo contribuir, mesmo que um pouquinho, na sua jornada, porque o semear ideias possíveis baseadas em estudos científicos, é sem dúvida, uma das experiências mais incríveis que eu pude experienciar na vida. E se pudermos, a partir desta proposição, contribuir para uma escola mais dialógica e democrática, e logo, uma sociedade menos excludente, já valeu cada choro, cada riso, cada emoção dividida e compartilhada.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.
- ALBUQUERQUE, Marcio Alves. **A pessoa com deficiência e suas representações no cinema brasileiro**. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- AMORIM, July; FONSECA, Michele; BRITO, Leandro. “Bruna fechou o gol hoje”: o futebol como tecnologia sexopolítica na Educação Física escolar. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 88-109, Setembro de 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, p. 69-88, Agosto de 1999.
- BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 12, p. 14-20, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Políticos, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.006/14**. Obrigatoriedade de Cinema nas escolas. Brasília: Senado Federal, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 2 fev. 2022.
- BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.
- BUARQUE, Cristovam. Entrevista. *Gazeta do Povo*. 23/02/2010.

CALOEIRO, Giovanna; COELHO, Cíntia; FONSECA, Michele. Projeto de Extensão Educação Física escolar na Perspectiva Inclusiva: Possibilidades no ensino remoto. **Temas em Educação Física escolar**, v. 6, n. 3, p. 1-17, 2021.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil – A História que não se conta**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; FREITAS, Glauber Magalhães de. Os filmes como instrumento didático – pedagógico para o ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, n. 43, p. 1-28, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p. 13-38, Abril 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.

DENZIN, Norman. K; LINCOLN, Ivonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Positions**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972 (Posições. Trad. Tomaz Tadeu Lima. Belo Horizonte: Autêntica, 2001).

FERREIRA, Norma Sandra de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Janeiro a Julho de 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookmann, 2009.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Inclusão: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, Michele. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, n. especial, p. 42-74, Março 2021.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRÊTAS, Angela. **Cinema e inclusão**: formação docente e possibilidades pedagógicas. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. *In*: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EDUECE, 2017. p. 184-208.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Ana Patrícia. O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema. *Lecturas*. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 140, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação**: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIT, M. **Jacques Derrida, uma introdução**. Paris: La Découverte, 2003.

GÜNZEL, Rafaela Engers *et al.* Os filmes na escola: um instrumento de ensino e aprendizagem. **Ensino de Ciências e Tecnologias em Revista**, Santo Ângelo, v. 9, n. 3, p. 102-122, Outubro 2019.

CAMPOS, HEITOR BENJAMIM. A legalidade da exibição de filmes nacionais nas escolas. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Campos-ISSN: 1980-7570**, v. 8, n. 1, p. 15-28, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜDORF, Silvia Maria Agatti. **Metodologia da pesquisa: do projeto ao trabalho de conclusão de curso**. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* Índícios de mudança na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2018a.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* Inovação na Educação Física Escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 444-458, 2018b.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80–93, jul. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MORIN, Edgar. (1990). **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização Portugal: Publicações Europa-América.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Edição revista e modificada. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino – Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SALVADOR, Marco Antônio Santoro. Corpo e controle no cotidiano escolar: desafios na construção do conhecimento. In: XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE) 2007, UFF. **Anai [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2007. p. 246-256.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **A poesia e as outras artes**. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v. 2, 2011.

SANTAELLA, Maria Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba, PR: CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A Formação de Professores no Contexto da Inclusão. In: II Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e VIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Surdos - Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões, INES. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: INES, 2003. p. 63-70.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Patrícia da. **Corpo, inclusão / exclusão e formação de professores**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Katia. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.